



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAPTIKLARI ÖĞRETİMSEL
DÜZENLEMELER**

GURBET BATMAZ

Denizli – 2017

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE
YÖNELİK YAPTIKLARI ÖĞRETİMSSEL DÜZENLEMELER**

Gurbet BATMAZ

Danışman

Doç. Dr. Hülya ÇERMİK

TEZLİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

JÜRİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 16/02/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Doç. Dr. Vesile ALKAN
(BAŞKAN)

V. Alkan

ÜYE : Doç. Dr. Hülya ÇERMİK
(TEZ DANIŞMANI)

H. Çermik

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA

A. Pala

ONAY

Bu tez Pamukkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri gereğince yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuş ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 17 / 02 / 2017 tarih ve 7 / 15 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Ş. Tok
Prof. Dr. Şükran TOK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Gürbet Baınmaz

Canım anneme...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında hayata bakıőıyla, duruőuyla, deneyimleriyle, “Bu tez biter mi hocam?” cümlesine karşılık umut veren ifadeleriyle beni yönlendiren, yüreklendiren ve bıkmadan tekrar tekrar açıklamalarda bulunan tez danıőmanım Doç. Dr. Hülya ermik’e sonsuz teőekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın baőından sonuna telefona her sarıldığımda sorularımı geri çevirmeyen, özel eğitim alan bilgisini esirgemededen paylaşan, dostluğuyla ve yol göstericiliğiyle beni yalnız bırakmayan Mehrizar Yakın’a çok teşekkür ederim. Bu süreçte dostluğunu, samimiyetini ve yardımlarını benden esirgemeyen Hacer Can Bilgin’e ve Yeliz Kılınç Şahin’e teşekkür etmek isterim.

Araştırma kapsamında yer alan Denizli il merkezi ilkokullarında görevli okul yöneticilerine ve verilerin ortaya çıkmasını sağlayan sevgili meslektaőlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, ne yaparsam yapayım yine de affetme büyüklüğünü ve yüce gönüllüğünü gösteren, bu yaőa gelmemde sonsuz emeği olan annem Dudu Batmaz’a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Gurbet Batmaz

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları

Öğretimsel Düzenlemeler

Gurbet Batmaz

Bu araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak; kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl öğretimsel düzenlemeler yaptıklarını ve bu sırada karşılaştıkları engeller ile aldıkları desteklerin neler olduğunu açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi işe koşulmuş ve durum çalışması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışma desenlerinden de ‘bütüncül tek durum deseni’ kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli ili, Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan ve sınıfında hâlihazırda kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin seçimi gerçekleştirilirken, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin mümkün olduğunca farklı yetersizlik türlerinden olması yoluna gidilerek maksimum çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan bu 20 sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veri seti ‘içerik analizi’ ile çözümlenmiş ve araştırma amacına dayalı bulgular açığa çıkarılmıştır.

Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler içerisinde öğretim öncesi süreçte, en yoğun olarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yer verdiklerini göstermektedir. Öğretim sürecinde, sınıf öğretmenleri ders sunumunda yapılan düzenlemeleri sıklıkla gerçekleştirmektedir. Öğretim süreci sonunda ise ölçme ve değerlendirme sistemindeki düzenlemelere yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemeler sırasında sıklıkla karşılaştıkları engellerin ‘özel eğitim alan bilgisi eksikliği’ ile ‘aileden kaynaklı engeller’ olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin engelleri aşmak için aldıkları destekler incelendiğinde daha çok ‘rehberlik servisi’ olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisi, öğretimsel düzenleme, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

Instructional Arrangements Made By Primary School Teachers for Inclusion Students

Gurbet Batmaz

This study aims to reveal the instructional arrangements that primary school teachers make for inclusion students and what obstacles they encounter and what support they receive in the meantime based upon the experiences and opinions of primary school teachers who have inclusion students in their classrooms. The qualitative research method was employed in the research and it was carried out as a case study. In addition, 'holistic single case study design' was used among the case study designs. The sample of the research was composed of 20 primary school teachers who worked in Merkezefendi and Pamukkale Districts in the province of Denizli and who already had inclusion students in their classes. When choosing the primary school teachers, attention was paid to achieving maximum diversity by ensuring that the teachers' inclusion students were with different disabilities as far as possible. The interviews were conducted through semi-structured interview form with 20 primary school teachers who had inclusion students in their classrooms. These interviews were recorded. The qualitative data set obtained as a result of the interviews was analyzed by 'content analysis' and findings based on the research purpose were revealed.

The findings of the research indicated that arranging learning environments was given the primary importance by primary school teachers in the pre-teaching process among all instructional arrangements made by the teachers for inclusion students. In the teaching process, primary school teachers often made arrangements in course presentations. It was also found out that at the end of the teaching process, they made arrangements in the testing and evaluation system. In addition, it was determined that the obstacles that primary school teachers frequently encountered during the instructional arrangements were 'lack of field information in special education' and 'family-based obstacles'. When the support that the primary school teachers took in order to overcome the obstacles was examined, it was revealed that what they needed more was the 'guidance service'.

Key words: Inclusion education, inclusion students, instructional arrangements, primary school teachers.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGE ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	2
1.1. Problem Durumu.....	2
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	8
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Kaynaştırma Nedir?.....	8
2.1.2. Kaynaştırmanın Modelleri.....	9
2.1.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması.....	9
2.1.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları.....	10
2.1.2.3. Tersine Kaynaştırma.....	10
2.1.3. Kaynaştırma Düşüncesinin Yasal Dayanakları.....	10
2.1.3.1. Dünyada Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları.....	10
2.1.3.2.1. ABD’de Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları.....	13
2.1.3.2.2. İngiltere’de Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları.....	15
2.1.3.2. Türkiye’de Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları.....	17
2.1.4. Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Faktörler.....	19
2.1.4.1. Sınıf Öğretmenleri.....	20

2.1.4.2. Okul Yöneticileri.....	21
2.1.4.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler.....	22
2.1.4.4. Özel Gereksinimli Öğrenciler.....	23
2.1.4.5. Aileler.....	23
2.1.5. Kaynaştırma Ortamlarında Yapılan Öğretimsel Düzenlemeler.....	24
2.1.5.1. Öğretim Öncesi Süreçte Yapılan Düzenlemeler.....	25
2.1.5.2. Öğretim Sürecinde Yapılan Düzenlemeler.....	26
2.1.5.3. Öğretim Süreci Sonunda Yapılan Düzenlemeler.....	27
2.2. İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	28
2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Deseni.....	34
3.2. Araştırmanın Katılımcıları/Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.3.2. Görüşme Formu.....	38
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....	39
3.5. Verilerin Analizi.....	40
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	42
3.6.1. Araştırmanın Geçerliliği.....	43
3.6.1.1. İnanırcılık/ İç Geçerlik	43
3.6.1.2. Aktarılabirlik/Dış Geçerlik.....	43
3.6.2. Araştırmanın Güvenirliği.....	44
3.6.2.1. Tutarlık / İç Güvenirlik.....	44
3.6.2.2. Teyit Edilebilirlik / Dış Güvenirlik.....	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	45
4.1. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik, Öğretim Öncesi Süreçte Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler.....	45
4.1.1. Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi.....	47
4.1.1.1. Oturma Düzeni.....	47
4.1.1.2. Bire-bir Çalışma.....	48
4.1.1.3. Grup Çalışması.....	48
4.1.1.4. Tüm Sınıf Çalışması.....	49
4.1.1.5. Akran Eğitimi.....	49

4.1.1.6. Radyo Vericisi.....	50
4.1.1.7. Aydınlatma.....	51
4.1.1.8. Ses ve Tonlama.....	51
4.1.2. Öğrenme Materyallerinin Seçimi.....	52
4.1.2.1. Yazılı Materyaller.....	52
4.1.2.2. Online Kaynaklar.....	52
4.1.2.3. Görsel Materyaller.....	53
4.1.2.4. Dokunsal Materyaller.....	54
4.1.2.5. Destekleyici Teknolojik Materyaller.....	54
4.1.2.6. İşitsel Materyaller.....	55
4.1.2.7. Ödevlerde düzenleme.....	55
4.1.3. Hazırbulunuşluk Tespiti.....	56
4.1.3.1. Veli Görüşmesi.....	56
4.1.3.2. Gözlem.....	57
4.1.3.3. Öğretmen Görüşmesi.....	57
4.1.3.4. Ev Ziyareti.....	58
4.1.3.5. Kaba Değerlendirme.....	59
4.1.4. Öğretim Yöntem-Teknik Seçimi.....	59
4.1.4.1. Düz Anlatım.....	59
4.1.4.2. Soru Cevap.....	60
4.1.4.3. Gösterip Yaptırma.....	60
4.1.4.4. Yaparak Yaşayarak Öğrenme.....	61
4.1.4.5. Doğrudan Öğretim.....	61
4.1.4.6. Rol Yapma.....	62
4.1.5. Amaç/Kazanımların Belirlenmesi.....	62
4.1.5.1. Performansa Uygun Amaç Belirleme.....	63
4.1.5.2. İşlevsel Beceriler Seçme.....	63
4.1.5.3. Ayrıntılı Değerlendirme.....	64
4.2. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler.....	64
4.2.1. Ders Sunumunda Yapılan Düzenlemeler.....	66
4.2.1.1. Düzeyine Uygun Soru Sorma.....	66
4.2.1.2. Kontrol Etme.....	67
4.2.1.3. Dikkat Çekme.....	67
4.2.1.4. Sözel Yönergeler Verme.....	68

4.2.1.5. Etkinlikleri Sadeleştirme.....	69
4.2.1.6. Somutlaştırma.....	70
4.2.1.7. İpucu Verme.....	70
4.2.1.8. Güdüleme.....	71
4.2.1.9. Fiziksel Yardım.....	71
4.2.1.10. Derse Katılımı Sağlama.....	71
4.2.1.11. Gömülü Öğretim	72
4.2.1.12. İlgi Duyduğu Etkinliği Yaptırma.....	73
4.2.2. Doğru Tepkilere İlişkin Düzenlemeler	73
4.2.2.1. İkincil Pekiştireçler.....	73
4.2.2.2. Birincil Pekiştireçler.....	74
4.2.2.3. Ben Dili.....	74
4.2.3. Yanlış Tepkilere İlişkin Düzenlemeler	74
4.2.3.1. Dönüt-Düzeltilme.....	75
4.2.3.2. Öğretime Geri Dönme.....	75
4.2.3.3. Mola.....	76
4.2.3.4. Rehberli Uygulama.....	76
4.3. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler.....	77
4.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Sisteminde Yapılan Düzenlemeler.....	78
4.3.1.1. BEP Amaçlarına Göre Ölçme Değerlendirme.....	78
4.3.1.2. Gözleme Dayalı Ölçme ve Değerlendirme.....	79
4.3.1.3. Öğrenci Düzeyine Uygun Ölçme ve Değerlendirme.....	79
4.3.1.4. Ödevlere Dayalı Ölçme ve Değerlendirme.....	80
4.3.1.5. Ders İçi Katılıma Dayalı Ölçme ve Değerlendirme.....	81
4.3.2. Sınavlarda Yapılan Düzenlemeler.....	81
4.3.2.1. Sınav Türünde Değişiklik Yapma.....	81
4.3.2.2. Sınav Sırasında Yardım Etme.....	82
4.3.2.3. Sınav Ölçeğinde Biçimsel Düzenleme.....	82
4.4. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler Sırasında Karşılaştıkları Engeller ve Alınan Destekler....	82
4.4.1. Karşılaşılan Engeller.....	84
4.4.1.1. Özel Eğitim Alan Bilgisi Eksikliği.....	84
4.4.1.2. Aileden Kaynaklı Engeller.....	85
4.4.1.3. Zaman Yetersizliği.....	85

4.4.1.4. Öğrenciden Kaynaklı Engeller.....	86
4.4.1.5. Materyal Eksikliği.....	86
4.4.1.6. Sınıf Mevcudu.....	87
4.4.1.7. Öğretim Programının Yoğunluğu.....	87
4.4.1.8. Öğretmene Çok İş Düşmesi.....	88
4.4.1.9. Okulların Fiziki Donanım Yetersizliği.....	88
4.4.1.10. Rehber Öğretmen Yokluğu.....	89
4.4.1.11. Destek Eğitim Odası Yokluğu.....	89
4.4.2. Alınan Destekler.....	90
4.4.2.1. Rehberlik Servisi.....	90
4.4.2.2. Aile.....	90
4.4.2.3. Özel Eğitim Kurumu.....	91
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	92
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	92
5.1.1. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik, Öğretim Öncesi Süreçte Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	92
5.1.2. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik, Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	96
5.1.3. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik, Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	99
5.1.4. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ve alınan desteklere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	101
5.2. Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	113
EK 1: Veri Toplama Aracı	114
EK 2: Araştırma İzin Belgesi	116
EK 3: Özgeçmiş.....	117

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Çalışma grubunun cinsiyet, yaş, sınıf mevcudu, kaynaştırma eğitimi alma durumları ve kaynaştırmaya bakış açısına ilişkin özellikleri.....	36
Tablo 3.2.	Kaynaştırma öğrencilerine ilişkin cinsiyet, yaş ve yetersizlikten etkilenme durumlarına ilişkin bilgileri.....	37
Tablo 3.3.	Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin özellikleri.....	40
Tablo 4.1.	Katılımcıların öğretim öncesi süreçte gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemelere ilişkin ortaya çıkan temalar ile alt temalar.....	46
Tablo 4.2.	Katılımcıların Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar ile Alt Temalar.....	65
Tablo 4.3.	Katılımcıların Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar ile Alt Temalar.....	78
Tablo 4.4.	Katılımcıların Öğretimsel Düzenlemeler Sırasında Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Desteklere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar.....	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1.	Katılımcıların Öğretim Öncesi Süreçte Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar	45
Şekil 4.2.	Katılımcıların Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar	65
Şekil 4.3.	Katılımcıların Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar.....	77
Şekil 4.4.	Katılımcıların Öğretimsel Düzenlemeler Sırasında Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Desteklere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar.....	83

SİMGE ve KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

GİRİŞ

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl öğretimsel düzenlemeler gerçekleştirdiklerini açığa çıkarmak ve bu süreçte karşılaştıkları engeller ile aldıkları desteklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırma, toplam beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde, kaynaştırma uygulamalarında yapılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin temel bilgilere, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltı ve tanımlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümde, alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında, kaynaştırma uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelere ilişkin çalışmalar incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümde; araştırmanın desenine, araştırmanın katılımcılarına, veri toplama araç ve tekniklerine, veri toplama yöntemi ve sürecine, verilerin analizine, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümde; sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl öğretimsel düzenlemeler gerçekleştirdiklerine dayalı olarak yürütülen araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise elde edilen araştırma bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla tartışılmış ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca sonuçlara dayalı olarak öneriler sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan kaynaklar belirtilmiş, ekler bölümünde de görüşme formu, onay belgesi, son olarak da araştırmacının özgeçmişine yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümünde; araştırma konusunun kuramsal temellerinden hareketle ortaya çıkan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara, sayıtlılara ve araştırmada yer alan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Demokrasi ile yönetilen toplumlarda her birey ayrı bir değerdir. Toplumu oluşturan yurttaşların, temsilcileri vasıtasıyla kendilerini yönetmeleri ‘demokrasi’ olarak tanımlanabilir (Bayhan, 2002, s. 1). Türk Dil Kurumuna göre de (1998) demokrasi “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık.” şeklinde ifade edilmiştir (s. 552). Demokrasinin ilkeleri ve demokratik yaşam biçimi, demokratik ortamlarda kendiliğinden benimsenir ve gelişir (Hotaman, 2010). Demokratik yaşamın her mekâna, zamana, işleyişe yayılması demokratik bir tutumu gerektirir. Demokratik tutum ise farklılıkları kabullenmeyi zorunlu kılar (Yapıcı, 2006). Gözütok (1995), demokrasi eğitimi yoluyla, demokrasi ile yönetilen toplumların demokrasiyi yaşatacak insanlar yetiştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çağdaş ve demokratik eğitim anlayışı da bireysel farklılıklara duyarlı olunmasını ve bireylerin ihtiyaç duydukları alanlara göre eğitim almasını gerektirmektedir. Her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu gerçeği eğitimin birey temelli olmasının gerekliliği de çağdaş eğitim anlayışının felsefesini oluşturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003, s. 57).

Bireyler; öğrenme hızı, biçimi ve öğrendiklerini uygulamaya dökme gibi zihin özellikleri bakımından farklılık gösterebilir (Diken, 2010, s. 2). Bu bireyler görmüyor, işitmiyor, konuşamıyor veya sosyal becerilerden yoksun olabilir (Özyürek, 2000, s. 16). Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bu bireyler, Kargın’a (2004) göre “özel gereksinimli birey” olarak tanımlanır (s. 1). Resmi Gazete’de (18 Ocak 2000) yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel eğitim gerektiren birey “Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

Toplumla tam bir bütünleşme için özel gereksinimi olan bireylerin de toplumda bağımsız ve üretken olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, gündelik yaşamda yer alan becerileri yerine getirmelerine bağlı olmaktadır (Güleryüz, 2009, s. 7). Bireyin içerisinde

yer aldığı topluma uyum sağlaması, gereksinimlerinin karşılanması ile mümkündür. Bahsedilen gereksinimlerin karşılanması, bireylerin sağlıklı yetiştirilmesi ve iyi eğitilmeleri ile gerçekleşmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; MEB, 2006; Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş-Yılmaz, 2004). Her bireyin zayıf ve güçlü yanları dikkate alınarak bireysel farklılıklarına göre en etkili düzeyde eğitim alabilmesi, toplumdaki tüm bireylerin toplumsal yaşama tam olarak uyum sağlayabilmesi açısından da önemlidir. Böylece yetersizliği olan bireylerin de yetersizliklerinden ziyade yapabildiklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitilmeleri yoluyla yetersizliklerinin engele dönüşmesinin önüne geçmek mümkündür (MEB, 2010, s. 5).

Toplum olarak çağdaş eğitim seviyesini yakalayabilmek eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile paraleldir ve bir toplumda özel gereksinimli bireylere özel eğitim hizmetlerini sunmadan bu eşitlik ilkesini gereğince yerine getirmek güç olacaktır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3). Konuyla ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci kısmında fırsat eşitliği üzerinde durulmaktadır. Kanun'un sekizinci maddesinde "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır." ifadesi yer almaktadır (tkb.meb.gov.tr/yönetmelik). Benzer şekilde Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13. maddesi "herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu" belirtir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. maddesinde ise "Taraf devletler çocuğunun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın tedricen gerçekleştirilmesi..." hükmü yer almaktadır. Anayasa'nın 42. maddesi de "eğitim hakkından kimsenin yoksun bırakılmayacağı" belirtilmiştir.

Yasal çerçevede de bahsedildiği üzere; özel gereksinimli olsun ya da olmasın, her bireyin eğitim hakkından soyutlanamayacağı bir gerçektir. Hele ki günümüz koşullarında homojen sınıf yapısını sağlamak gibi bir çabadan söz edilemez (Diken, 2010, s. 2). Buradan hareketle özel gereksinimli bireylerin de genel eğitim sınıfları içerisinde soyutlanıp, toplum tarafından dışlandığı bir yapıya bürünme çabaları 21. yüzyılın çağdaş eğitim görüşüyle uyumsuzdur. ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) en az kısıtlayıcı ortam ifadesine yer vermiştir (Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, 1975, akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 34). Bu bilgilerin ışığında, demokratikleşmenin bir gereği olan eğitimde eşitlik ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı ortamda eğitilmesi gerekliliği görüşü literatürde 'kaynaştırma' kavramını beraberinde getirmektedir (Akçamete 2009, s. 86; Gözün ve Yıkılmış, 2004b, s. 80; Kırcaali-İftar, 1998; MEB, 2010,

s. 16; Salend, 1998, s. 2; Sart ve diğ., 2004, s.1; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 1998, s. 14). En az kısıtlayıcı ortam ile kastedilen ise özel gereksinimli öğrencilerin mümkün ölçüde genel eğitimde yer alan akranlarıyla birlikte gereksinimlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesidir (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 20; Salend, 1998, s. 2; Smith ve diğ.,1998, s. 14).

Kaynaştırma, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin üçüncü maddesinde "özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak ifade edilmektedir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini destek eğitim hizmeti de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim hizmetleridir." şeklinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete: 26184).

Gerek mevzuattaki tanımlar, gerekse alanyazındaki kaynaştırma tanımlarına bakıldığında en az kısıtlayıcı ortam ifadesi ve genel eğitim ortamında özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte sosyal ve akademik becerilerin gerçekleştirildiği bir kapsam karşımıza çıkmaktadır. Aslında kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimli bireyi genel eğitim sınıflarına yerleştirmek değil (Salend, 1998), aynı zamanda çeşitli öğretimsel düzenlemeler yaparak yetersizliği olan çocuğu akranlarıyla, toplumla bütünleştirmektir (MEB, 2010, s. 16).

Öğretimsel düzenlemeler ile kaynaştırmanın daha etkin uygulanabilmesi için yapılabilecek uyarlamalar ifade edilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010, s. 3). Kaynaştırma ortamında her birey özel ve biricik olduğundan yalnızca genel eğitimde yer alan öğrencinin gelişimi, ihtiyaçları, derse katılımı, sosyal becerileri vb. unsurlar göz önünde tutulmaz; aynı zamanda '*özel gereksinimli birey*' in ihtiyaçları doğrultusunda da düzenlemeye gidilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). 2000 yılında Resmi Gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki özel eğitim ilkelerinde "Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir." ifadesi yer almaktadır. Sucuoğlu ve Kargın'a (2010) göre öğretimde uyarlama "Akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını artırmak için çeşitli düzenlemelerin/değişikliklerin yapılması sürecidir." (s. 187). Öğretimsel düzenlemeler,

öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda öğretilecek içeriğin seçiminden başlanarak öğretim sonu değerlendirmeye kadar uzanmaktadır (Güzel-Özmen, 2005, s. 77). Bu süreçte sınıf öğretmeni; öğrencinin mevcut durumu hakkında en sağlıklı bilgileri aileye, idareciye, rehber öğretmene ve kaynaştırmada yer alan tüm personele iletecek olan ve öğrencinin tam bir kaynaşma ortamında yer alabilmesi için öğretimsel düzenlemeyi uygulayacak olan kişidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Diken, 2007).

Öğretimsel düzenlemelerde/uyarlamalarda Güzel-Özmen'in (2005, s. 73) Bos ve Schumm'dan (2000) aktardığına göre, öğretmen faktörü önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenin öğrenciye karşı tutum ve davranışları, öğretimin düzenlemesine ilişkin yapabildikleri ve sınıf yönetimindeki duruşu kaynaştırmadaki öğretimsel düzenlemelerin gerçekleştirilebilmesine etki etmektedir. Ancak tam bir kaynaştırmada fiziksel kaynaştırmanın yeterli olmadığı gerçeğiyle hareket edildiğinde, sınıf öğretmenin öğretimsel düzenlemede neyi, ne kadar ve nasıl yapacağı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır (Kargın ve diğ., 2010, s. 3). Sınıf öğretmenin öğretimsel düzenlemedeki yeri ile ilgili alanyazına bakıldığında sınırlı sayıda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır (Kargın ve diğ.,2010; Önder, 2007; Vural, 2008).

1.1.1. Problem Cümlesi

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl öğretimsel düzenlemeler yapmaktadırlar?

1.1.2. Alt Problemler

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik;

1. Öğretim öncesi süreçte gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler nelerdir?
2. Öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler nelerdir?
3. Öğretim sonrası süreçte gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler nelerdir?
4. Öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak, kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda; katılımcı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemelere ilişkin araştırmanın alt problemlerinden de

hareketle öğretim öncesinde, sürecinde ve sonunda nasıl düzenlemeler yapıldığı araştırılmıştır. Ayrıca bu düzenlemeler sırasında katılımcıların karşılaştıkları engeller ile aldıkları desteklerin de neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırmanın var olabilmesi ve eğitsel anlamda tam olarak uygulanabilmesi için sınıf öğretmeninin, sınıfında bulunan özel gereksinimli birey için düzenlemeler yapması ve özel gereksinimli öğrencinin yetersizlikten etkilenme derecesini azaltabilecek yol ve yöntemlere başvurması gerekmektedir. Bu araştırmada, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okulların sınıf öğretmenleri çalışma kapsamına alınmıştır. Bilindiği gibi kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasındaki en önemli etken sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları, sınıf içinde onlar için hazırlamış oldukları etkinlikler ve düzenlemeler özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşantılarını ve başarılarını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri ve yapmış oldukları öğretimsel düzenlemelerin belirlenmesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri için yapılacak olan plân ve politikalarda ne tür bir yol izlenmesi gerektiği hakkında fikir verebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu süreçte yaptıkları çalışmaların açığa çıkarılmasının öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin tespitine ve uygulamalardaki diğer sorunların en aza indirgenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu sebeplerle yapılacak araştırmanın alanyazına katkı getireceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan sınıfında hâlihazırda kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmenin deneyimlerine dayalı görüşleriyle,
- Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma çalışmalarında gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler ile
- Yöntem boyutunda nitel araştırma durum çalışması, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış form aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri, kendileriyle yapılan görüşmelerde kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları öğretimsel düzenlemelere ilişkin yöneltilen soruları doğru ve samimi olarak cevaplamışlardır.

1.6. Tanımlar

Öğretimsel uyarılama/düzenleme: Akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını artırmak için çeşitli düzenlemelerin ve değişikliklerin yapılması sürecidir (Kargın ve Sucuoğlu, 2010, s. 187).

Kaynaştırma: Sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992, s.45).

Kaynaştırma öğrencisi: Yetersizlikten etkilenme derecelerine göre farklı eğitim gereksinimleri olan, akranlarıyla birlikte aynı eğitim-öğretim ortamını paylaşan bireylerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Kaynaştırma Nedir?

Kaynaştırma, felsefi bir hareket/yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım farklılıkları bünyesinde barındıran ve farklılıklarıyla bireyleri bir arada tutmayı amaçlayan bir zemindir (Diken, 2010, s. 4). Bireysel farklılıkların tek bir potada yer aldığı eğitim sisteminde kaynaştırma kavramı, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ile kendini gerçekleştirir. Alanyazına bakıldığında kaynaştırma kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Kırcaali-İftar (1992), “Sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesidir.” (s. 45) şeklinde kaynaştırmayı tanımlamıştır. Sucuoğlu ve Kargın (2010) ise kaynaştırmanın, özel gereksinimli öğrenciyi hiçbir destek eğitim hizmeti olmadan yalnızca genel eğitim sınıfına yerleştirmek olmadığını, aksine özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim ortamında özel eğitim desteğiyle birlikte eğitim alması gerektiği üzerinde durmuştur (s. 25). Mevzuatta yer alan tanıma bakıldığında, 1997 yılında çıkan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” şeklinde tanımlanmıştır. Benzer şekilde 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise kaynaştırma yoluyla eğitim “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” ifadesi bulunmaktadır. Gerek alanyazında gerekse mevzuattaki tanımlardan yola çıkıldığında bazı ortak kavramlara ulaşılmaktadır. Bunlar: özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlar, genel eğitim ortamları ve destek eğitim hizmetleridir.

Zaman içerisinde kaynaştırma kavramı alanyazında farklı anlam aşamalarından geçmiştir. Alanyazında önceleri “mainstreaming”, sonrasında “inclusion” terimleri kullanılırken, ülkemizde ise bu terimler “kaynaştırma, birlikte eğitim, bütünleştirme” şeklinde karşılık bulmuştur (Diken, 2010, s. 4). Salend’a göre (1998, s. 6-7), “inclusion,

tam kaynaştırmayı” ; “mainstreaming ise kısmi kaynaştırmayı” tanımlamaktadır. Mainstreaming terimi çeşitli kapsamlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsam, yetersizliği olan ve olmayan öğrenciler arasındaki herhangi bir etkileşimi içerdiği gibi sosyal anlamda kaynaştırma öğrencisinin akranları tarafından kabulü ile akademik anlamda genel eğitim çevresinin kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini de içermektedir.

“Inclusion” terimi aile, eğitimci ve toplum üyelerinin bir hareketi olarak karşımıza çıkar. Bu terim, aidiyete ve kabule dayalı bir sosyal kurum ve okul yaratma eğilimindedir. Tüm öğrenenlerin değer gördüğü, herkese saygılı, birbirlerinin bireysel farklılıklarından öğrenebilen, herkesi destekleyen ve besleyen bir hoşgörüyü dayanır (O’ Neil, 1994; akt. Salend, 1998). Salend’ in (1998) aktardığına göre inclusion, eğitim sisteminde yer alan tüm bireylerin eğitim felsefelerini değiştirmeyi planlar (Forest ve Pierpoint, 1991). Öğretmen ve öğrencilerin ayrıldığı bir yapıya nazaran, birleştirici bir okul yapısını destekler.

2.1.2. Kaynaştırmanın Modelleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 23. maddesi (2006),

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.”

ifadesine yer vermiştir. Aynı mevzuat maddeleri incelenmeye devam edildiğinde 23. maddenin ‘j’ bendinde “Kaynaştırma uygulamaları; ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.” ifadesi yer bulmaktadır. Aşağıda, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (Ocak 2000) yer alan tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma modellerine yer verilmiştir.

2.1.2.1. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması. Ocak 2000’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 70. maddesinde geçen tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ayrıntılı bir şekilde aşağıda yer almaktadır.

- a. Özel eğitim gerektiren bireylerin akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda, sınıf mevcutlarının okul öncesi eğitim kurumlarında 14, ilköğretim kurumlarında 30 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır, bir sınıfta yetersizliği aynı olan en fazla iki öğrenci uygulamaya katılır.
- b. Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları özel eğitim hizmetleri kurulu

tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde altı, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

- c. Özel eğitim okulunun yatılılık olanaklarından yararlanan öğrencilerden, akranları arasında eğitim alması uygun görülenler, yakın çevrelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim kurumlarından eğitim alırlar. Servis giderleri özel eğitim kurumunca karşılanır.
- d. Yetersizlikleri olmayan bireyler, istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. En fazla beşi özel eğitim gerektiren birey olmak üzere, bu sınıfların mevcudları okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim-orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur (Madde 70).

2.1.2.2. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması. Ocak 2000'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 71. maddesinde geçen yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları ayrıntılı bir şekilde aşağıda yer almaktadır.

- a. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.
- b. Özel eğitim okulunda kaydı olan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması için gerekli önlemler alınır.
- c. Personeli ve fiziksel koşulları uygun olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.
- d. Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında özel araç-gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla altı öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır (Madde 71).

2.1.2.3. Tersine kaynaştırma. Yetersizlikleri olmayan bireyler istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006; MEB, 2010, s. 20). Kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli birey genel eğitim sınıflarına yerleştirilirken, tersine kaynaştırmada normal gelişim gösteren birey özel gereksinimli bireylerin sınıflarına yerleştirilmektedir. Ülkemizde kısıtlı da olsa birkaç okulda bu uygulama yapılmaktadır.

2.1.3. Kaynaştırma Düşüncesinin Yasal Dayanakları

Bu başlık altında Türkiye'de ve diğer bazı ülkelerde yasal çerçevede güvence altına alınan kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili sürece ve kaynaştırmaya ilişkin hükümlere yer verilmiştir.

2.1.3.2. Dünyada kaynaştırmanın yasal dayanakları. Kaynaştırma, herkese eşit eğitim fırsatı sağlanması felsefesiyle 1970'lerde İskandinav ülkelerinde vücut bulmuş, sonrasında Avrupa ve Amerika'ya sıçrayan normalleştirme ilkesinin eğitime yansıyan bir uygulaması olarak ortaya çıkmıştır (Salend, 1998). Kaynaştırmayla/bütünleştirmeye ilgili

olarak imzalanan uluslararası sözleşmeler de ülkelere özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamlarda yer alabilmeleri için çeşitli sorumluluklar getirmiştir. Bazı ülkeler engelli hakları hareketinin de etkisiyle eğitim sistemlerinde ve okullardaki uygulamalarda gerekli değişiklik ve düzenlemeleri yaparak bu alanda diğer ülkelere kıyasla daha fazla ilerleme kaydetmişlerdir (Eğitim Reformu Girişimi ve Tohum Otizm Vakfı, 2011a, s. 14).

Genel olarak bakıldığında özellikle 1960 ve sonrası dönemde kaynaştırma açısından kayda değer gelişmeler dikkat çekmektedir. Kaynaştırma düşüncesinin bu dönemde daha fazla kabullenilmesinde çeşitli aşamalardan söz etmek gerekebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s.2 9). Başlangıçta özel eğitim sınıflarındaki eğitim uygulamalarında yetersizlikten etkilenmiş bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okulda yer almıştır. Ancak onların ayrı bir sınıfta eğitilmeleri söz konusudur. Bu düzenlemede engelli bireylerin akademik olmayan bazı derslerde ve eğitsel kol gibi ders dışı etkinliklerde akranlarıyla bir araya gelmesi hedeflenmiş (Kargın, 2004, s. 3-4) ancak bir süre sonra okul rutininde yer alan tören, teneffüs gibi zaman dilimlerinde de ayrışma yaşanmıştır. İlk olarak kısmi bir kaynaştırma düşüncesi hedeflenirken sonrasında engelli öğrencilerin sınıflarının ayrıştırmaya maruz kaldığı görülmüştür. Bu durumla beraber farklı kültürden gelen bireylerin göç ettikleri ülkenin dilini kullanamamalarından dolayı onlar özel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 9; Salend, 1998, s. 13).

Genel eğitim okullarında oluşturulan özel eğitim sınıfları kaynaştırmaya hizmet etmekten ziyade ayrışmanın belirginleştiği bir ortam yaratmıştır. Bu gibi yaşanan olumsuz hadiseler sonucunda özel eğitim sınıflarına karşı yasal olarak bazı başvurular gerçekleşmiştir. Yasal başvuruların amacı, dışlanma ve ayrımcı bir eğitim yapısının karşısında durmaktır (Salend, 1998, s. 12). Yasal sürece önyak olanlar; aileler, uzmanlar ve özel gereksinimli bireyleri savunan sivil toplum örgütleri ve baskı gruplarıdır. Buradaki davalar yetersizliği olan bireylere ilişkin konularda kamunun farkındalığını artırmaktır. Bu karşı davaların içerisinde dilsel farklılıklar ve etnik köken olarak farklı ülkelere gelen bireylerin de dışlandığı ve ayrımcılığa uğradığı gerçeği karşısında sivil haklar hareketi de yer almaktadır (Smith ve diğ.,1998, s. 11). Özel eğitim sınıflarına karşı 1960'larda başlayan çeşitli davalar ve sivil toplum örgütlerinin çabaları (Salend, 2005, s. 18; Smith ve diğ., 1998, s. 11) sonucunda pek çok ülke 1970'lerden itibaren yasalarında kaynaştırmayla ilgili hükümlere yer vermiştir. Örneğin, ABD'de yayınlanan yasalar (PL 94-142, PL 101-476, PL 105-17) mevzuat açısından ayrıntılı hususları dile getirmiştir (Kırcaali-İftar, 1998, s. 8).

Kaynaştırma düşüncesine zemin hazırlayan etkenlerden birisi de özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlardaki değişimlerdir. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960' larda başlayan insan hakları hareketiyle engelli bireylerin akranlarıyla eşit olanaklara sahip olması hedeflenmiştir. Bunun sonucunda ise bu bireylerin normal gelişim gösteren akranları tarafından daha çok hoşgörüyü karşılandıkları görülmüştür (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 37).

Kaynaştırma zeminini sağlamlaştıran bir diğer dayanak “normalleştirme”dir. Kısmi veya tam kaynaştırma hareketi, İskandinav ülkelerinde ilk olarak kavramlaştırılan ve sonrasında ABD’de kullanılan normalleştirme kavramının köklerine dayanan bir harekettir (Wolfensberger, 1972; akt. Salend, 1998, s. 10). Normalleştirmenin ilkesi, yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve yetişkinlerin toplumla paralel yaşantısını ve sosyal etkileşimini sağlamaktır. Buradaki amaç; genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarının sahip olduğu eğitim olanakları, ev hayatı, boş zaman faaliyetleri, iş fırsatları ve sosyal fırsatlar yaratma gibi durumlarda her iki birey grubu arasında bir benzerliğin yakalanmasıdır (Haring ve McCormick, 1990; akt. Salend, 1998, s. 10). Bu kavram trafiğe, markete, sinema salonlarına varıncaya kadar tüm toplumun yeniden yapılandırılmasını içerir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 38).

Toplumsal ve eğitimsel kaynaşmayı kolaylaştıran kayda değer aşamalardan biri kuşkusuz ki teknolojik ilerlemelerdir. Öncelikle medikal alandaki cihazların (iletişim cihazları, protez, görme engelliler için gerekli cihazlar vb.) ve materyallerin donanımlı hâle gelmesi kaynaştırma hareketinin içersindeki ailelerin rahatını ve özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitelerini artırmıştır. Ayrıca bu durum özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına ulaşması ile çevrelerinin ve yaşamlarının daha çok kontrolünün sağlanması yanında öğrenme, fiziki, iletişim ve hareket alanlarına da katkı sağlamaktadır (Salend, 1998, s. 11).

Erken müdahale olarak adlandırılabilir ‘erken çocukluk eğitimi’ kaynaştırmanın yapısını güçlendiren etkenlerden birisidir. Sıfır ile altı yaş arasındaki çocuklara yapılacak olan erken müdahale; öz-bakım becerileri, sosyalleşme, konuşma, dil, biliş, motor beceriler ve fiziksel durumlarındaki kazanımları arttıran ve tetikleyen bir başarıya sahiptir. Erken eğitim, bireylerin bağımlılığını da azaltmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte olan pek çok çalışma özel gereksinimli bireylere yönelik erken çocukluk eğitiminin başarılarını ortaya koymuştur (Salend, 2005, s. 16).

Son olarak, özel eğitimin etkinliğini gösteren çalışmalar ile ortaya çıkan sonuçlarda kaynaştırma lehine veriler elde edilmiştir. Salend' in (1998) aktardığına göre 1960'ların ortasına ve sonlarına doğru genel eğitim sınıflarında yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin lehine sonuç veren, alanyazında ortaya konmuş çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Dunn, 1968). Ortaya konulan çeşitli bulgular, kaynaştırma uygulamasının özel eğitim sınıf/okullarındaki eğitime göre daha çok benimsenmesinde yardımcı olmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 40). Kısacası; aile ve sivil toplum örgütlerinin her türlü ayrımcılığa karşı açtığı davalar, hukuki dayanaklar, erken çocukluk eğitiminin önemi, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların değişmesi, normalleştirmenin toplumun her hücrelerine yayılma çabası, teknolojik ilerlemeler ve kaynaştırma lehine sonuç veren bilimsel çalışmalar kaynaştırma eğitiminin 1960 ve sonrasında günümüze değin şekillendirmiş kayda değer aşamalarıdır.

2.1.3.2.1. ABD'de kaynaştırmanın yasal dayanakları. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel eğitim uygulamaları 1950 ve 1960'lardaki insan hakları hareketiyle başlamıştır (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 10; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Daha önceki başlıkta ifade edildiği üzere birçok yasal ve sivil hareketlerle birlikte kaynaştırma lehine sonuçlanan çabalar ABD'ye yansımıştır. ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of all handicapped children act, PL 94-142) ve 1990 yılında kapsamı genişletilen Özürlülerin Eğitimi Yasası (IDEA PL 101-476), 0-21 yaş arasındaki tüm bireylerin, yetersizlikleri hangi düzeyde olursa olsun devlet tarafından ücretsiz eğitilmelerini zorunlu kılmıştır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 8).

ABD'de kabul edilen 1975 yılındaki yasa, özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin önemli kapsamaları içermektedir (American Youth Policy Forum and Center on Education Policy, 2002, s. 3; Kavale, 2002, s. 210-211; Kırcaali-İftar, 1998, s. 8; Salend, 1998, s. 17; Smith ve diğ., 1998). Bu kapsam, içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin devlet tarafından uygun ve ücretsiz olarak eğitim almalarının güvence altına alınmasını içermektedir. Her bir birey için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasının yanında ailelerin çocuklarının eğitim programlarına müdahale etmeye haklarının olması, öğrencilerin mümkün olan her zaman zarfında en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim görmesini de kapsamaktadır. (Lieberman ve Houston-Wilson; 2002, s. 1). Özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme ve test etme sürecinde yetersizliğinden, kültüründen veya öğrenme hızından dolayı ayrımcılık yapılamayacağı vurgusunun yan sıra özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin bu süreçte haklarının korunması, savunulması ve

federal hükümetin tüm eğitim masraflarını karşılaması gibi önemli başlıklar (American Youth Policy Forum and Center on Education Policy, 2002; Kırcaali-İftar, 1998, s. 8-9; Lewis ve Doorlag, 1999, s. 10; Salend, 1998, s. 17; Smith ve diğ., 1998, s. 12; U.S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2010, s. 5.) yer almaktadır.

1990 yılında çıkarılan Özürlülerin Eğitimi Yasası (IDEA PL 101-476) da 1975'te çıkan yasanın güncellenmiş ve isminin değişmiş şeklidir (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 9; Smith ve diğ., 1998, s. 12). Bu yasa 1997'de (P.L.105-17) son hâlini almıştır. 1997'deki yasa şu ilkeleri kapsamaktadır:

- 3-9 yaş arası gelişimsel olarak geciken çocuklara devlet tarafından erken müdahale yapılmasını,
- Bireyselleştirilmiş eğitim programından hem özel eğitim hem de genel eğitim öğretmenlerinin sorumlu olmasını, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının öğrenciyle ilişkili olması ve genel eğitim programıyla ilerlenebilecek şekilde gözden geçirilmesini,
- Bölgesel olarak uygun ve alternatif değerlendirmenin yapılmasını,
- Özel gereksinimli bireylerin charter okullarının gözetiminde olmasını,
- Alkol, uyuşturucu, silah gibi kendine ve çevresine zarar verebilecek durumlarda disiplin hükümlerinin eklenmesidir (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 10).

ABD Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Servisinin Eğitim Ofisi Bölümü (2010) (U.S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitation Services) IDEA yasasının kabulünün 35. yılında yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimindeki süreçleri ve yasanın çıktılarını raporlamıştır (s. 2-3). Bu rapor özel gereksinimli çocuklara yönelik yapılan erken müdahale ile gelecekteki ihtiyaçlarını gidermede daha kaliteli bir eğitim aldıklarını göstermiştir. Öğrencilerin yalnızca yakınlarındaki genel eğitim okullarına gitmediği aynı zamanda çeşitli akademik becerileri geliştirdiklerini, özel gereksinimli öğrencilerin mezun olduğu okulların kademesinin arttığını (ortaöğretim ve yüksek okul gibi) ve daha çok özel gereksinimli bireyin istihdam edildiğini istatistikî bilgilerle de desteklemiştir.

Son olarak 2004 yılında gözden geçirilen ve güncelleştirilen IDEA (P.L.108-446) yasası hükümleri, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitime erişilebilirliğini artırmak için yerel ve merkezi yönetimlerdeki eğitim hususlarını daha da keskinleştirmiştir. Özel

öğrenme yetersizliği olan öğrencileri tanımlamak için olan metotları genişletmiştir. Bu yasa, tüm öğrencilerin başarısını ve öğrenme sorumluluklarını paylaşan, yüksek standartlar ve güçlü yasal hükümler aracılığıyla bilimselliğe dayalı uygulamaları, hem öğretmenler hem de öğrenenler açısından güvence altına alan hükümleri içermektedir. Ayrıca IDEA yasası temelli merkezler kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlerin merkezi değerlendirmeleri, kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyum çalışmaları ve alternatif değerlendirme ölçeklerini nasıl yapacaklarıyla ilgili olarak destek hizmetleri sunmaktadır. Kaynaştırma uygulamasında yer alabilecek tüm personelin eğitimlerini de üstlenmektedir (U.S. Department of Education, 2010, s. 9-11).

ABD’de 1950 ve 1960’larda başlayan insan hakları hareketinin bir parçası olan engelli hakları hareketiyle, özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim almaları konusunda önemli kazanımlar elde edilmiştir. Bu haklar ailelerin, sivil toplum örgütlerinin, bilimsel çalışmaların göstergeleri ve mevzuatların da dayanak olmasıyla uygulama alanı bulmuştur. Tüm bu gelişmeler sonucunda ABD’de özel eğitim ile erken tanı konusuna önemle ağırlık verilmiş ve gerekli altyapılar sağlam bir zemine oturtulmuştur. Ayrıca, kaynaştırma uygulamaları yalnız ilkökul düzeyinde kalmamış, yükseköğretime kadar başarılı bir şekilde süregelmiştir (ERG ve TOHUM, 2011a, s. 20).

2.1.3.2.2. İngiltere’de kaynaştırmanın yasal dayanakları. İngiltere’deki kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili mevzuat incelendiğinde kaynaştırma konusunda özel gereksinimli çocuklar için çok yönlü ve aşamalı değerlendirme yapılması, bununla birlikte bireysel eğitim programları hazırlanması dikkat çeken esaslardır (ERG ve TOHUM, 2011a, s. 16). 1981 yılında çıkarılan Eğitim Yasası ile özel gereksinimli bireylerin ve ileride özel eğitime ihtiyacı olabilecek bireylerin yapılacak düzenlemelerle genel eğitim ortamlarında eğitim almaları amaçlanmıştır (Kuz, 2001, s. 47). İngiltere’de her engel grubundaki çocukla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu’yla (Code of Practice) belirlenmiştir (Kırcaali-iftar, 1998, s. 9; Batu, 2000a, s. 9). Bu yasalar, eğitim çağındaki tüm bireylerin herhangi bir dönemde özel eğitime ihtiyaç duyabilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Varılmak istenen hedef, tüm bireylerin eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamaktır. Uygulama Kılavuzu’nda özel eğitim alanında benimsenen ilkeler şunlardır (Batu ve İftar, 2010, s. 15; Batu, 2000a, s. 9):

- a. Eğitim sürecinin hangi aşamasında olursa olsun özel gereksinim gösteren bireyler saptanmalıdır. Benimsenen düzenlemeler, bireylerin gereksinimleri devam ettiği sürece sağlanacak hizmetlerin de devam etmesini gerektirmektedir.
- b. Özel gereksinimli bireyler mümkün olan en geniş ve kapsamlı eğitim sisteminden yararlanmalıdırlar.
- c. Mümkün olan en çok sayıda özel gereksinimli bireyin gereksinimleri kaynaştırmada karşılanmalıdır.
- d. Ailenin bilgisi, deneyimleri ile çocuğuna ve onun eğitimine bakış açısı çok önemlidir. En etkili değerlendirme ve eğitim hizmeti, aile ile okul arasındaki işbirliği sonucunda sağlanabilecektir. Bu ilkeler incelendiğinde esas olan eğitim alanı, kaynaştırma ortamıdır.

İngiltere'deki özel eğitim düzenlemelerinin en önemli özelliği özel eğitim kapsamına girecek çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin genel eğitim ortamlarında yapılabileceğidir (ERG ve TOHUM, 2011a, s. 17). Tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının tüm özel gereksinimli çocuklar için uygun olamayacağı görüşünden hareketle beş aşamalı bir özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulmuştur. İlk üç aşama, informal değerlendirme ve kaynaştırmayı, dördüncü ve beşinci aşamalar ise formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda ayrı özel eğitim ortamlarındaki eğitimi içermektedir. Bu aşamaları Kırcaali-İftar (1998, s. 10) şu şekilde belirtmiştir:

1. **Aşama:** Sınıf ya da branş öğretmeni, aldığı eğitimden tam olarak yararlanamadığını düşündüğü bir öğrenciyi informal olarak değerlendirerek, öğrencinin eğitim programını bireyselleştirir. Bu çalışmalarında öğretmen, özel eğitim koordinatörüne danışır ve koordinatör bu öğrencilerin kayıtlarını tutar.
2. **Aşama:** Özel gereksinimli öğrenciden öncelikle özel eğitim koordinatörü sorumlu olur. Koordinatör, öğretmenle birlikte çalışarak informal değerlendirme yapar ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlar.
3. **Aşama:** Özel eğitim koordinatörü, okul dışı uzmanlara danışarak ve onlardan destek hizmet alarak, informal değerlendirme yapar ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlar. Destek hizmet personeli, örneğin, odyolog ya da dil ve konuşma uzmanı, yerel eğitim yönetimlerinden ya da özel kuruluşlardan sağlanabilir.
4. **Aşama:** Özel gereksinimli öğrenci, formal değerlendirme istemiyle yerel eğitim yönetimine gönderilir. Burada, öğrenciye daha önce okulunda öğretmeni ve özel eğitim koordinatörü tarafından sağlanmış olan hizmetler gözden geçirilerek, formal değerlendirmeye gerek olup olmadığına karar verilir. Eğer gerek görülürse, disiplinlerarası bir ekip tarafından, formal değerlendirmenin gerçekleştirilmesi sağlanır. Bu değerlendirme sonucunda, öğrencinin öğrenimini sürdüreceği eğitim ortamına karar verilir. Bu ortam, normal sınıf olabileceği gibi, özel eğitim sınıfı ya da okulu da olabilir.
5. **Aşama:** Yerel eğitim yönetimi, çocuğun resmen özel gereksinimli olarak nitelendirilmesinin gerekli olup olmadığına karar verir. Resmi tanılama, bazı özel eğitim hizmetlerinin sağlanması için gerekli olabilmektedir.

Bu biçimde aşamalı bir değerlendirme yolu, hem öğrencilerin gereksinimlerinin en iyi biçimde ve yerinde tespit edilmesini sağlamaktadır hem de sınıf öğretmeni, özel eğitim koordinatörü, yerel eğitim yönetimleri ve diğer uzmanlar arasında etkileşimli bir süreci barındırmaktadır (ERG ve TOHUM, 2011a, s. 18). İngiltere'deki hukuki dayanaklara bakıldığında özel gereksinimli birey tanımından öte her öğrencinin eğitim içerisinde birey

olarak benimsendiği, gerektiğinde özel eğitime gereksinim duyabileceğinin öngörüldüğü bir eğitim ortamı ifade edilmektedir.

İngiltere Eğitim Bölümü (Department for Education) “Yetersizlik ve Özel Eğitim İhtiyaçlarında Yeni Bir Yaklaşım: Destek ve Amaç” adlı “Green Paper” çalışmasında erken tanı ve değerlendirilmenin önemine dikkat çekmiştir (2011). Mümkün olan en kısa sürede aile ve uzmanların işbirliğiyle erken tanının yapılarak sağlık, sosyal ve eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli bireylere sağlanması gerektiği vurgulanmış; böylelikle toplumda erken müdahalenin değeri ortaya çıkmıştır. Bunun için erken tanıda özel eğitim ihtiyaçlarını yasaya uygun olarak yenileme amacı güdülmektedir. Ailelere kontrol yetkisi verme noktasında da her ailenin kendi koşullarının göz önüne alınması gerektiği aksi takdirde erken müdahale için tüm hizmetlerin yarar getiremeyeceği vurgusu yapılmıştır. Aileler, çocuklarına ilgi ve sevgi verdikleri kadar okul ortamında, sosyal hayatta, sağlık ve eğitim hizmetlerinde de çocuklarının potansiyellerini gerçekleştirmesinde ve çocuklarının mutlu olmasında yardımcı olmaktadır. Bu sebeple aileler çocuklarıyla ilgili tüm karar mekanizmalarında yer almalıdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri ve başarıları hususunda öğretmenlerin davranış problemleriyle baş etme, akran zorbalığını önleme, öğrenme engellerinin üstesinden gelme gibi kapsamlarda eğitimden geçirilmeleri gerektiğine ve okulların destek hizmetler açısından daha esnek bir yapıya kavuşmalarına da değinilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin yetişkinliğe hazırlanması ve yaşamda her birey kadar yer almalarını sağlamak için ilgili tüm hizmetlerden yararlanmaları için “Green Paper” adı geçen başlıklarda önemli değerlendirmelerde ve gelecek planlamalarında bulunmuştur.

2.1.3.1. Türkiye’de kaynaştırmanın yasal dayanakları. Engelli bireylerle engelsiz bireyler arasında sosyal haklar yönünden ortaya çıkan farklılıkları gidermek toplumun sorumluluğundadır. Engellilere sağlanan her türlü hizmet bir bağış politikasının değil, onların insan olmalarından doğan haklarının bir sonucu olarak kabul edilmelidir (Akçamete, 1998, s. 197). Aşağıda yer verilen mevzuat ve hükümleri de bu düşüncenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de kaynaştırma uygulamasına dayanak olabilecek ilk hüküm 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” ifadesidir. Kaynaştırma kavramına ve amacına bakıldığında da bu

hükümle eşdeğer bir yargı ortaya çıkmaktadır. Kaynaştırma, toplumda yetersizliği olan ve olmayan bireylerin birbirleriyle etkileşim halinde olmalarını ilke edinir (MEB, 2010) ancak ilgili Yasa; kaynaştırmanın uygulanış esasları, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP), destek hizmetler vb. hususlar bakımından birtakım eksiklikleri barındıran bir çerçevededir (Ataman, 2012, s. 12). Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocuklar ile kastedilenin ne olduğu karışıklığı da beraberinde getirmektedir (Batu, 2000a, s. 11; Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 46).

1983 yılından 1997 yılına gelinceye kadar mevzuat noktasında kayda değer herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (1997 tarih, 573 sayı, 3. madde c bendi) kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Kararname’nin 12. maddesinde de “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” ifadesi yer almaktadır. Bireye özgü yöntem ve teknikler net bir şekilde tanımlanmasa da bireysel eğitime vurgu yapılması bakımından dikkat çekmektedir (ERG ve TOHUM, 2011a, s. 20). KHK’nin 14. maddesinde ise kaynaştırma ile birlikte yürütülmesi gereken özel eğitim desteği ifadesi şu şekilde yer almaktadır:

“Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupta eğitim imkânları sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere, yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır.”

Aynı mevzuatta kaynaştırma öğrencileriyle ilgili olarak 16. maddede bireyselleştirilmiş eğitim planlarıyla ilgili olarak amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğinden hareketle bir ölçme-değerlendirme hükmü yer almaktadır. Daha sonra yapılan çalışmalarda uygulamaya dönük herhangi bir çabanın olmadığı da göze çarpmaktadır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012, s. 10).

Ocak 2000’e gelindiğinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>) çıkarılmıştır. Yönetmelik bugüne kadarki mevzuatlar içerisinde kaynaştırmayla ilgili daha ayrıntılı açıklamalara yer vermiştir (Batu ve diğ., 2012, s. 10; Diken, 2010, s. 14). Özel gereksinimli bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri tanılama aşamasından başlanarak yerleştirme ve değerlendirme hizmetlerine

kadar uzanan, önceki mevzuata nazaran daha açıklayıcı ifadelere, ilkelere ve ölçütlere yer verilmiştir; bu sebeple de daha birey merkezli bir yapıdan söz etmek mümkündür (Diken, 2010, s. 14; Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 48). Ayrıntılı olarak yönetmelikte kaynaştırmanın ilkeleri, uygulama ölçütleri, kaynaştırmanın modelleri, kaynaştırmada görev ve sorumluluk alanları ile değerlendirme esasları yer almıştır. 2006 yılında çıkan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği de esasen 2000 yılında çıkan Yönetmelik ile eşdeğer bir mevzuattır. Farklılaşan nokta, özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimini almak durumunda olduğuna yer verilmesidir (Madde 29).

“Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları” adlı genelge 02.9.2008 tarihinde yayınlanmıştır. Bu genelge, kaynaştırma öğrencilerinin, okul öncesi eğitiminden kayıt sürecine, okullarda BEP Geliştirme Birimlerinin oluşturulmasından kaynaştırma öğrencisinden tüm personelin sorumlu olduğuna, kaynaştırma öğrencisine yönelik yapılabilecek düzenlemeler ve ölçme değerlendirme çalışmalarına kadar bir dizi maddeyi önceki yasal metinlere göre daha ayrıntılı ifade etmiştir.

Yukarıda bahsi geçen mevzuat içerikleri incelendiğinde 1980’lerde başlayan ve 2000’lerde ivme kazanan bir yasal çerçeveden söz edilebilir. 1983’te çıkan ilgili mevzuatta ilk olarak kaynaştırmanın tam bir tanımı yapılmamış, yalnızca kaynaştırmanın özünü ortaya koyan bir madde yer almıştır. Sonrasında çıkan mevzuatlar ise gitgide daha ayrıntılı bir yapıya kavuşmuştur.

2.1.4. Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Faktörler

Yasal çerçevede Türkiye’nin özel gereksinimli öğrenciler için aldığı tedbirler ilgili başlıkta ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir. Bakıldığında yasal çerçeve noktası, kaynaştırma eğitiminde önemli bir dayanak oluştursa da yasal mevzuattan öte iş başındaki unsurların tutum, beceri ve bilgi sacayağı kaynaştırma uygulamasının işlerlik kazanmasında etkili faktörlerdendir.

Avrupa Ajansı ile Panzavolta ve Lotti (2012, s. 33) hazırladıkları “SENnet Projesi Tematik Raporu No:1”in Türkiye başlığında yasal olarak kaynaştırmanın iyileştirildiği ancak yasal dayanakların iyileştirilmesine rağmen aile, öğretmen ve yöneticilerin olumsuz tutum geliştirdiklerini aktarmıştır. Kaynaştırma uygulamasını başarıya taşıyacak etkenlere bakıldığında aile, öğretmenler ve okul yöneticileri başrolü oynamaktadır (Bui, Quirk, Almazan ve Valenti, 2010) ancak etkili kaynaştırma uygulamaları için insan kaynağının hem nicelik hem de nitelik açısından güçlenmesi gerekmektedir (ERG ve TOHUM, 2011b, s. 16).

Kaynaştırma uygulamasının her bir unsuru (aile, öğretmen, yönetici ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler) ayrı ayrı desteklenirse uygulamaların bütününde gereken fayda sağlanabilecek (Batu ve diğ., 2012, s. 27) ve bu durum her bireyin kaynaştırmanın önemine ve gereğine inanmasıyla kolaylaşacaktır (Aral ve Gürsoy, 2007, s. 297). Bu bölümde kaynaştırma uygulamasını başarıya götüren her bir etken üzerinde durulmuştur.

2.1.4.1. Sınıf öğretmenleri. Kaynaştırma uygulamalarında kilit unsur olarak karşımıza çıkan sınıf öğretmenlerinde (Batu ve diğ., 2012, s. 27) bulunması gereken özellikleri Smith ve diğerleri (1998, s. 29) şu şekilde ifade etmiştir:

- Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ve değerlendirme çalışmalarında ekip içinde yer almaları,
- Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler genel ya da özel eğitim ortamlarındayken o öğrenciler lehine davranmak,
- Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin aileleriyle etkileşim ve iletişim halinde olmak,
- Yetersizlikten etkilenmiş öğrencileri bireyselleştirilmiş eğitime tabi tutmak,
- Yerel yönetimlerin ve devlet düzenlemelerinin gerektirdiği işlemleri anlamak ve onlara uymak,
- Hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrencilere eşit şekilde eğitim hizmetleri sağlamaktır.

Batu (2000b, s. 41)' ya göre, kaynaştırma öncesinde ve sırasında yapılabilecek bazı hazırlık etkinlikleri sınıf öğretmenlerini daha yetkin hale getirebilir. Bunlar; öğretmenlere kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgi vermek, düzenli olarak toplantılar tertip etmek ve okuldaki diğer personelle deneyimlerini paylaşmalarını sağlamaktır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 19). Böylelikle sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisiyle baş başa kalmadan önce gerekli hazırlıklarını yapabilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken etkili öğretmen özelliklerine sahip olmasının yanı sıra bu alandaki öğretim becerilerini de gerçekleştirebilmelidir (Sangeeta, 2015, Şubat 20). Tekin (2005) öğretmenlerin; çocuk gelişimi, öğretecekleri program içeriği, özel gereksinimlerin ne olduğu hususları ile öğrenme ve davranış değiştirme ilkelerine dair bilgi sahibi olmalarının da gerektiği üzerinde durmuştur (s. 115).

Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve kaynaştırma yoluyla eğitim alan çocuklara yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri de

uygulamanın etkililiğini artırmaktadır (ERG ve TOHUM, 2011b, s. 16). Aynı şekilde öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmeleri sonucunda kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri alanyazındaki çalışmalarla desteklenmiştir (Beacham ve Rouse 2012; Gözün ve Yıkmış, 2004a; Türkoğlu, 2007). Tezat bir bakış açısıyla da öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri ve olumsuz tutum geliştirmeleri; kaynaştırma eğitimi sürecinde yalnız bırakılmalarından, öğretmenlere gerekli destek hizmetlerin sağlanmamasından ve öğretmenlerin yeterli eğitim almamasından kaynaklanmaktadır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu, 2000a; Bilen, 2007; Boer, Minnaert ve Pijl, 2011; Bradshaw, 2009; Cardona, 2009; Demir ve Açar, 2011; Fakolade ve Adeniyi, 2009; Fuchs, 2009-2010; Hwang ve Evans, 2011; Kuyini ve Mangope, 2011; Kuyumcu, 2011; Kuzu, 2011; Uysal, 2004; Ünal, 2010; Vural, 2008).

Tüm bu değerlendirmelerin ışığında kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenlerinin yeterli donanmışlığı, özel gereksinimli bireylere karşı tutumları, hizmet öncesinde veya hizmet içinde aldıkları eğitimler kaynaştırmanın başarısını doğrudan etkilemektedir. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarını bir fırsat olarak gördüğünde, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayıcı bir deneyim olarak algıladıklarında daha olumlu tutum sergileyeceklerdir. Bunun için de okuldaki diğer ilgili personel, aile, sınıf öğretmeni hatta Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) arasındaki iletişim sürekli sağlanmalı ve özel gereksinimli öğrencinin sınıfıyla, okuluyla, toplumuyla tam bir bütünleşme sağlayabilmesi adı geçen etkenler dayanışma içinde olmalıdır (Batu ve diğ., 2012, s. 28).

2.1.4.2. Okul yöneticileri. Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında en önemli görev okul yönetimi dâhil olmak üzere tüm okul personeline düşmektedir. Okul yönetimi de kaynaştırma uygulamasına ve kaynaştırmanın önemine inanarak kaynaştırmaya alınacak öğrenci hakkında yetersizlik türü ve bu yetersizlik türüne ilişkin nasıl fiziki ve öğretimsel düzenlemeler yapılabileceği hakkında fikir sahibi olmalıdır (Batu ve diğ., 2012, s. 34; MEB, 2007, s. 14; Özgür, 2001, s. 62). Bununla ilgili olarak okul yönetiminin dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır (MEB, 2007, s. 14);

- Okul müdürünün en önemli görevi kaynaştırma uygulamaları için kurumda gerekli düzenlemeleri planlamak ve uygulanmasını sağlamaktır.
- Okulunda kaynaştırma uygulamasına katılacak olan öğrencilerin engelleri ve özellikleri hakkında bilgi edinmelidir.
- Sınıfına kaynaştırma öğrencisi vereceği öğretmenlerle bu çocuklar hakkında yapıcı bir tutumla görüşmeli ve öğretmeni bilgilendirmelidir. Eğitim süresince öğretmene yardımcı olmalıdır. Mümkünse öğretmenin bu konuda hizmet içi eğitim almasını sağlamalıdır.

- Okul yönetimi, çocuğun özel eğitim aldığı diğer kurumlarla, rehberlik araştırma merkeziyle ve özel eğitim hizmetleri kurulu ile işbirliği içinde olmalıdır.

2.1.4.3. Normal gelişim gösteren öğrenciler. Özel gereksinimli öğrencinin sınıfta aktif olması, okuldaki sosyal ve öğretimsel etkinliklere katılması kaynaştırma gereklerinin yapıldığını gösterir. Bunun için de akranları tarafından kabullenilmiş olması gerekmektedir (Batu ve diğ., 2012, s. 29). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireyi anlaması ve tanınması açısından (Lewis, 1995, s. 51) sınıf öğretmeninin öğrencinin yetersizliği hakkında bilgi vermesi, özel gereksinimli öğrencinin kullandığı herhangi yardımcı bir materyal varsa ne işe yaradığını açıklaması (işitme cihazı, protez vs.) ve özel gereksinimli öğrenci için yapılması gereken herhangi bir fiziki veya öğretimsel düzenleme olduğunda bu durumu açıklaması, özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü artırarak daha sağlıklı bir kaynaştırma ortamı yaratılmasına yardımcı olacaktır (Özkan Yaşaran, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 67).

Uysal (2004), kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere duyarlılık gösterme, herkesi olduğu gibi kabul etme, yardımlaşma ve paylaşma gibi yararlar sağlayabildiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan Şahbaz (2004), zihin engelli çocukların akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi için yaptığı sosyometrik çalışmada, normal gelişim gösteren akranları tarafından özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlık yapmada tercih edilmediğini ortaya koymuş ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta problem davranış gösteren, dersi dinlemeyen öğrenciler olarak nitelendirildikleri bulgularına erişmiştir. Turhan (2007) da benzer bulgulara ulaşmıştır. Çayır (2009) ise, öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin sosyal uyum becerilerini araştıran nitel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencinin sosyal uyum becerilerinde bazı eksiklikler tespit etmiştir. Bu tespitin altında yatan en dikkat çekici unsur akranlarının onu kabullenmemesidir.

Alanyazından yola çıkıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin de kaynaştırma uygulamasından edindiği birçok deneyim vardır. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamasının gerçekten yalnızca fiziki kaynaştırma olarak kalmaması için normal gelişim gösteren öğrencilerin de üzerine düşen birtakım sorumluluklar bulunmaktadır. Özellikle yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin sosyal kabulünde akranlarına iş düşmektedir. Elbette ki sınıf öğretmeni, bu atmosferi yakalamada güçlü bir arabulucu olarak işbaşı yapabilmelidir.

2.1.4.4. Özel gereksinimli öğrenciler. Genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi için bazı düzenlemeler gerekebilir. Kaynaştırma öğrencisi yetersizlikten etkilenmiş bireydir. Yetersizlikten etkilenmiş birey, akranlarına nazaran okulun ve sınıfın fiziki yapısına, akademik ve sosyal çevreye uyumunda yetersizliğinden dolayı sıkıntılar yaşayabilmektedir. Salend (2005, s. 32), akademik performans açısından düzenlemelerle başarı sağlanabileceğini ifade etmektedir. Gearheart, Weishahn ve Gearheart (1996, s. 21) da risk altında olan ve özel gereksinimli bireyler için tam anlamıyla yeteneklerini geliştirmelerine izin verilmesi, her öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarına göre eğitimin düzenlenmesi ve bireyselleştirilmesi, bununla birlikte kamunun da mümkün olduğunca ilgili hizmetleri ve eğitim programlarını sunması gerektiğini belirtmiştir.

Özel gereksinimli öğrenci için yalnızca öğretimsel düzenlemeler yapmak yeterli olmamaktadır. Kaynaştırma uygulamasında amaç, yalnızca öğrencinin akademik bir başarı elde etmesi değildir (Salend, 2005). Sosyal kaynaştırmanın da katmanları elden geçirilmelidir (Ataman, 2012, s. 17). Elbette ki kaynaştırma olmayan eğitim ortamlarına göre sosyal, davranışsal ve benlik kavramı bakımından kaynaştırma ortamları özel gereksinimli öğrencilerin lehinedir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal ve davranışsal kazanımlar noktasında akranlarına göre geride kaldığı da tespit edilen sonuçlar arasındadır (Salend, 2005, s. 33; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Özel gereksinimli öğrencilere fayda sağlaması açısından sınıf öğretmeni bazı hazırlık etkinliklerinin yürütücüsü olabilir. Hazırlık etkinlikleri olarak okula uyumu açısından kantin, kütüphane, tuvalet vb. yerler kaynaştırma öğrencisine tanıtılabilir. Toplantılar düzenlenerek okul ve sınıf kuralları kaynaştırma öğrencisine anlatılabilir ve sınıf düzenindeki işleyiş öğrenciye aktarılabilir. Toplantılara akranlarının da iştiraki sağlanarak her öğrencinin endişe, çekingenlik, kaygı gibi duygu durumlarının karşılıklı ifade edilmesi sağlanabilir. Böylelikle kaynaştırma öğrencisi genel eğitim ortamının atmosferine, sosyal ve davranışsal açıdan hazırlıklı bir şekilde girmiş olur (Batu ve diğ., 2012, s. 31; MEB, 2007, s. 10).

2.1.4.5. Aileler. Aileler toplumun en temel birimidir ve çocuğun yaşamında anahtar bir bileşendir (Smith ve diğ., 1998, s. 461). Bugün eğitim ortamlarında kabul edilen en temel ilkelerden birisi de öğretmen, öğrenci, idareci ve ailelerin eğitim sürecinde hep birlikte yer almasıdır (Akkök, 2005, s. 135). Bu durum hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri için geçerlidir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ise kaynaştırma uygulamasının başarısı için ailelerin

öneminden hareketle; ailelerin geçmiş yaşantıları, ev deneyimleri, öncelikleri ve beklentileriyle ilgili bilgi edinme çabası (yüz yüze görüşme, ev ziyareti, yazılı iletişim veya teknolojik iletişim araçları aracılığıyla vs.) içinde bulunabilmelidir (Gearheart ve diğ., 1996, s. 149; Rosenberg, O'shea ve O'shea, 1998, s. 311; Smith ve diğ., 1998, s. 461). Kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda kaynaştırma, herkesçe bir değer olarak görüldüğünde hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de akranlarının aileleri üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Lewis, 1995, s. 45).

Sınıf öğretmenleri, kaynaştırmanın gerçekten bir değer olarak görülebilmesi için yaptıkları görüşmelerle hem kaynaştırma öğrencisi velilerinin hem de akranlarının velilerinin mevcut durum, sınıf düzeni ve olabilecek sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir (MEB, 2007, s. 15). Böylelikle her iki öğrenci grubunun ailesi kaynaştırmayla ilgili gerekli bilgiye sahip olursa olumlu tutum geliştirebilir. Aileler okulda yapılan kazanımları pekiştirir, diğer veliler de özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünde çocuklarına model olarak kaynaştırma eğitime destek olabilir (Batu, 2000a; Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 66). Ülkemizde 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de ailenin eğitim sürecine aktif olarak katılması, çocuklarının eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görüşünün alınması, özel gereksinimli bireylerin gelişiminde ailenin işbirliği kapsamına alınması, okuldaki akran velilerinin bilgilendirilmesi ve eğitimin etkililiğini artırmak için aile eğitimi yapılması çerçevesinde ilgili hükümlere yer verilmektedir.

2.1.5. Kaynaştırma Ortamlarında Yapılan Öğretimsel Düzenlemeler

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla en az kısıtlayıcı eğitim ortamında başarılı ve etkili bir şekilde kaynaştırma eğitime tabi olabilmesi için öğretimsel bazı düzenlemelere/uyarlamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Martinez, 2003, s. 477). Bunun için de yapılabilecek düzenlemeler ya kaynaştırma öğrencisi ile akranları arasındaki farklılıkları en aza indirmeyi amaçlamalı ya da özel gereksinimli öğrencilerin yardıma ihtiyaç duymadan etkinliklere katılmasını sağlamalıdır (Batu ve diğ., 2012, s. 126-127). O hâlde öğretimsel düzenleme "Akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını artırmak için çeşitli düzenlemelerin/uyarlamaların yapılması sürecidir." (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 187).

Mevzuatımızda da Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23.maddesinin 'i' bendi "Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve

teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.” şeklinde öğretimsel düzenlemelere dikkat çekmiştir (2006). Buradan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öncesi, sırası ve sonrasında yapması gereken bazı düzenlemelere (Güzel-Özmen, 2003, s. 78) ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1.5.1. Öğretim öncesi süreçte yapılan öğretimsel düzenlemeler. Öğretim öncesi düzenlemeler öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğiyle ilgili hazırlıklarıdır. Bu düzenlemeler; içerik seçimi, içeriğin analizi, amaçların belirlenmesi, yöntem seçimi, materyallerin düzenlenmesi, fiziki ve öğretimsel ortamların uyarlanması şeklinde sıralanabilir (Güzel-Özmen, 2003, s. 78).

Öğretilecek içeriğin seçiminde Scruggs ve Mastropieri (1995) okuma-yazma gibi temel becerilerin önceliğe alınmasını ifade etmektedir (s. 225). Bunun sebebi de okuma yazmanın anlama, problem çözme becerileri gibi alanlarda esas oluşturmasıdır. Akademik ilerleme için temel olan bilgi, beceri ve kavramların öğretimine yönelik bir hazırlık vurgulanmaktadır (Ataman, 2012, s. 182). Ayrıca öğretilecek içeriğin işlevsel olması ve öğrencinin yaşam alanına hitap etmesi de gerekmektedir. Bakıldığında içerik seçiminde öğrencinin ihtiyacına göre bir planlama ve seçimin yapılmasında en önemliden daha az önemliye doğru bir içeriğin düzenlenmesi kastedilmektedir (Simmons, Fuchs ve Fuchs, 1991, s. 356).

Öğretmen de yeni becerileri ve bilgileri öğretirken öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ve mevcut performansını göz önüne almalıdır (Schumaker ve Lenz, 1999, s. 18; Tomlinson ve diğ., 2003, s. 126). İşlevselliğinin yanı sıra, öğretilecek içerik aynı zamanda analiz edilmelidir. İçerik, kavram ise ilişkili ve ilişkisiz örnekler üzerinden bir sunum yapılabilir. Beceri ise daha alt becerilere bölünerek sıralanabilir. Bilgi ise öğrencinin yakın çevresinden uzağa, kolaydan zora, özelden genele bir yaklaşımla içerik hazırlanmalıdır ve düzenlenmelidir (Ataman, 2012, s. 183; Güzel-Özmen, 2003, s. 79; Lewis ve Doorlag, 1999, s. 112).

Özel gereksinimli öğrencilerin öğretimsel amaçları oluşturulurken öğrencinin hâlihazırdaki performans düzeyi esas ölçüttür. Bunun için öğretmen gerekli gözlemleri ve faaliyetleri kayıt altına alarak öğrenciye uygun amaçlar belirlemelidir (Jordan, Lindsay ve Stanovich, 1997, s. 84). Örneğin, yetersizlikten etkilenen öğrenci beş dakikada iki toplama işlemi yapabiliyorsa uzun dönemli amaçlarda akranlarının düzeyine erişebilmesi için her hafta yapılacak etkinlikler aşamalı olarak artırılır ve esas amaca göre kısa dönemli amaçlar yazılarak uyarlamalar yapılabilir (Ataman, 2012, s. 184). Ayrıca sınıf öğretmenleri, özel

gereksinimli öğrencinin tercihleri ve ilgileriyle öğrenme motivasyonunu sağlama açısından amaçları açıkça belirtmelidir (Lee ve diğ., 2006, s. 207).

Öğretim öncesi düzenlemelerde kaynaştırmayı başarıya ulaştıracak en önemli aşamalardan biri de özel gereksinimli öğrencinin seviyesine uygun öğretim yöntemi ve materyal seçimidir. Öğretimsel materyaller özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesine engel teşkil ediyorsa sınıf öğretmeni bununla ilgili olarak bazı düzenlemeler yapabilir. Çünkü öğretim materyalleri destekleyici unsurlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 203-204). Öğrencinin engel türü ile materyalin çeşidi arasında doğrudan bağlantı vardır. Hem ders kitapları hem de öğretmenin hazırlamış olduğu ders araç-gereçleri biçim ve içerik olarak düzenlenmeli, mümkün olduğunca da birçok duyu organına hitap eden bir sunuş yakalanmalıdır (Güzel-Özmen, 2003, s. 82). Öğretim yöntemlerinin düzenleme hususunda ise kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları ve sunulacak konunun özelliğine göre farklı öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve hangi konuda hangi yöntemin etkili çalıştığına karar verilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 211). Keel, Dangel ve Owens'a (1999) göre yöntem seçiminde sınıfa uygun yöntemin ne olduğu, öğretmenin zamanı, öğretmenin yöntemi uygulama becerisi ve diğer öğrenciler üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olup olmadığı etkilidir (s. 1).

Öğretim öncesi düzenlemelerde fiziksel ve öğretimsel ortamların düzenlemesi de kaynaştırma öğrencisinin başarısını artırmada önemsenmelidir çünkü öğrenme fiziksel bir ortamda gerçekleşmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 187). Sınıfta oturma düzeni, sınıf mevcudu, ses, ışık, sınıfın büyüklüğü, diğer materyal ve mobilyalar öğrenmeyi doğrudan etkileyebilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999). Öğretimsel ortamların düzenlenmesinde öğretmen, öğretim amaçlarına ve öğrenci özelliklerine göre uygun bir ortam hazırlayabilmelidir. Bunun için öğretmen tüm sınıf, küçük gruplar (aynı düzeyde veya farklı öğrenme düzeyindeki öğrenciler), işbirlikli öğrenme ortamları, akran eğitimi veya bire-bir öğretim şeklinde öğretimsel olarak sınıf ortamını düzenleyebilir (Güzel-Özmen, 2003, s. 83).

2.1.5.2. Öğretim sürecinde yapılan öğretimsel düzenlemeler. Öğretim öncesinde yapılan düzenlemelerin ardından öğretim sırasında yapılan düzenlemeler, öğretmenin öğretim sürecinde, kısacası uygulama esnasında neler yaptığıyla ilgili süreci açıklamaktadır. Bu aşamada kaynaştırma öğrencisine öğretilcek konunun nasıl sunulacağı (öğrenciyi hazırlama, öğrencinin dikkatini çekme, önceki bilgilerin hatırlatılması, konunun sunumu, kontrol ve uygulama yapma vs.), ne gibi dönüt ve

düzeltilmelerde bulunulacağı esas oluşturmaktadır (Güzel-Özmen, 2003, s. 88-98; Lewis ve Doorlag, 1999, s. 109-112).

Öğretim sırasında öğretilecek herhangi bir bilgi için öncelikle özel gereksinimli öğrencinin ilgili konuya dikkati çekilmelidir. Dikkat çekme için sözel ya da sözel olmayan çeşitli ipuçları, görseller vb. kullanılabilir (Ataman, 2012, s. 186). Ayrıca öğrenilecek konu hakkında öğrenciye kısa bir bilgi, açıklama veya kazanım belirtilerek dikkati sürdürme ve güdüleme çalışmalarıyla ilere derse giriş yapılabilir (Özmen, 2012a). Öğretmen konuya etkili bir girişin ardından sunumu yapılacak konunun mümkün olduğu kadar önceki konularla bağlantısını kurmayı sağlayabilmek için grafik, şema, resim, sözel açıklamalar vb. örgütleyicilerden yararlanabilir (Güzel-Özmen, 2003, s. 89). Öğretmen, kaynaştırma öğrencisi için sunulacak konuyu basamak basamak yapılandırmalı, oldukça net ve akıcı bir dil kullanmalı, mümkün olduğunca zengin materyal çeşitleri ve örnekler işe koşmalı, öğrencinin de tekrar ve uygulamalar yapmasına izin vermelidir (Ataman, 2012, s. 186-197; Güzel-Özmen, 2003, s. 95-97).

Kaynaştırma öğrencisine sunum yaparken mümkün olduğunca dönüt, düzeltme ve pekiştirmelerde bulunmak öğretimin etkililiğini artıracaktır. Böylece öğrenci doğru bildiğinde pekiştirilirse derse karşı ilgisi de artacaktır. Yanlış veya eksik cevap verdiğinde öğretmen bununla ilgili olarak da gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapmazsa öğrenci verdiği cevabı doğru sanacak veya neyi ne kadar öğrendiğiyle ilgili verimli bir süreç yaşayamayacaktır. Öğrenmenin kalıcı olması için pekiştirmeler, eksik veya yanlış cevaplar içinse düzeltmeler işe koşulmalıdır. Böylelikle öğretmen, konuyu basitleştirerek, ipuçları vererek, konuyu tekrar ederek vb. şekillerde süreci yeniden plânlayabilecektir (Güzel-Özmen, 2003, s. 98)

2.1.5.3. Öğretim süreci sonunda yapılan öğretimsel düzenlemeler. Öğretmenin öğretim süreci sonunda kaynaştırma öğrencisi için belirlediği amaç ve kazanımları ne kadar gerçekleştirdiğiyle ilgili süreci gözden geçirmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme işleminde amaç ve kazanımların gerçekleştirilemediği durumlarda süreç içerisinde ilgili kısmın yeniden öğrencinin özelliklerine göre düzenlenmesi, konunun en baştan farklı şekillerde ele alınması, farklı-yöntem teknikler kullanılarak konunun yinelenmesi şeklinde yeniden yapılandırılabilen bir durum söz konusudur (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 109).

Değerlendirme aşaması öğrencinin kazanımlarının kalıcı olup olmadığı, genelleme yapma noktasındaki durumunu açığa çıkarmaktadır. Bunun için çok çeşitli değerlendirme araçları kullanılabilir (gözlem formları, derecelendirme ölçekleri, sınavlar, beceri

analizleri, ürün dosyaları vb.). Sınav şeklinde yapılan değerlendirmelerde de kaynaştırma öğrencisi için düzenleme yapılması gerekebilir. Bunun için de sınavla ilgili gerekli açıklamalar yapılmalı, gerekirse ek süre tanınmalı, okuma-yazma problemi olanlar için kısa cevaplı veya çoktan seçmeli sorular hazırlanmalıdır (Özmen, 2012b).

Öğretilen konunun sonunda yapılan değerlendirme haricinde de öğretmen, konunun genellenebilmesi için ara ara tekrar yapmalı veya yeni öğretilecek konu için ilişkili konularda ön bilgileri hatırlatma yoluna giderek izleme ve genelleme değerlendirmesi de yapmalıdır (Güzel-Özmen, 2003, s. 99)

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında kaynaştırma eğitiminde gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelere ilişkin yapılan ve bu araştırmaya ışık tutabileceği düşünülen ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Kaynaştırma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur ancak kaynaştırma ortamlarında yapılan öğretimsel düzenlemeler noktasında sınırlı sayıda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Aşağıda alanyazının gözden geçirilmesi sonucunda ulaşılan yurt içi araştırmalar yer almaktadır.

Önder (2007), sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi amacıyla gönüllü 29 sınıf öğretmeniyle çalışmasını yürütmüştür. Araştırmanın verileri niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin 17'si sınıfta özel gereksinimli öğrenci için uyarlama yapmadıklarını belirtirken geri kalan 12 öğretmen de ders esnasında küçük değişikliklere gittiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü özel gereksinimli öğrenci için ek öğretim amaçları belirlemeyip sadece derslerde daha basit konulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tamamı özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını, kaynaştırmayla ilgili bakış açıları sorulduğunda ise çoğunlukla olumsuz görüş bildirdikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Vural (2008), Erzurum'da 18 kaynaştırma sınıfı öğretmenin öğretim uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verileri içerik analizi yöntemiyle analiz etmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama

konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı görülmüştür. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin ortam düzenlemesi olarak sıra düzenine dikkat ettikleri; öğretimsel amaçlarda ise seviyeye uygun amaçlar belirleme, basitleştirme şeklinde düzenlemeler yapıldığı ve bunların plânlanmadığı; kullandıkları yöntemlerin ise soru cevap, dramatizasyon ve demonstrasyon olduğu; materyal uyarlamasının ise yapılmadığı; içerik hazırlanır ve sunulurken herhangi bir planlama olmadan o esnada düzenleme yapıldığı; ölçme ve değerlendirme işlemlerinde sözlü sınav, gözlem ve performans ödevlerine yer verildiği; öğretimsel uyarlamalarda sıkıntı yaşadığı ve herhangi bir birimden çoğunun destek alamadığı şeklinde bir dizi sonuca ulaşılmıştır.

Kargın ve diğerleri (2010), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yüz yirmi altı sınıf öğretmeniyle yapılan araştırmada Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDO) kullanılarak fiziksel ve öğretimsel düzenlemelere ilişkin her bir alt ölçekte toplam 39 madde sorulmuştur. Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin KİDO' da yer alan maddelerin büyük bir çoğunluğunu önemli gördükleri ve yapılması gereken uyarlamalar olarak işaretledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri yanıtların dağılımında öğretimsel düzenlemeler ve fiziksel düzenlemeler boyutlarına bakıldığında, fiziksel düzenlemeleri öğretimsel düzenlemelere göre daha yüksek oranda işaretledikleri dikkati çekmektedir.

Yurt içi araştırmalarda öğretimsel uyarlama/düzenleme noktasında kısıtlı çalışma yapıldığı verilen alanyazında da görülmektedir. Bu sebeple öğretimsel düzenlemenin bir yönüyle ilgili çalışılmış yurt içi araştırmalara da yer verilmiştir.

Nizamoğlu (2006) yaptığı çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Toplam 12 sınıf öğretmeniyle yapılan araştırma sonuçları şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Sınıf öğretmenlerinin destek hizmet olarak rehber öğretmenden yardım aldıkları, (2) Amaç belirlemede sistemli bir çalışma içerisinde olmadıkları, kendi yöntemlerine göre yazılı olmayan amaçlar belirledikleri, (3) Öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığını öğretim döneminde fark ettikleri ve geleneksel yöntemler kullanarak bunu tespit ettikleri, (4) Özel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeylerini belirlemeye yönelik sınırlı çalışma yaptıkları, (5) Öğrencilerin etkileşimlerini kolaylaştırmak amacıyla yöntem ve etkinliklerde bir planlama yapmadıkları, (6) Öğrencinin

olumsuz davranışlarını gördükleri zaman öğrenciye ve davranışa uygun teknikler kullandıkları, (7) Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin diğer akranlarıyla etkinliklere katılımı kaynaştırma olarak gördükleri, (8) Kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken diğer öğrencilere sorulan aynı soruları sordukları ve sözlü değerlendirme, gözlem ile derecelendirme ölçekleri kullandıkları şeklindedir.

Yönter (2009) araştırmasında dördüncü ve beşinci sınıflarda zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Eskişehir'deki ilköğretim okullarında görev yapan 26 sınıf öğretmenin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme yeterliliklerindeki farklılıklar nedeni ile matematik öğretiminde sınırlı düzenlemelere yer vermişlerdir. Öğretmenler, öğretimin içeriğinde, matematik programının bireyselleştirilmesinde, öğretim ortamında ve başarıların ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bazı uyarlamalar ve değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler matematik öğretiminde uyarlamaların ve değişikliklerin uygulanması sürecinde sorunlar yaşadıklarını ve yeterli destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan sorunların çözümünün ise öğretmenlerin, okul yönetiminin, ailelerin desteğine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelere ilişkin olarak alanyazın taraması sonucunda ulaşılan yurt dışı çalışmalara ilgili araştırma kapsamında aşağıda yer verilmiştir.

Munson (1986-1987), 26 genel eğitim öğretmeniyle hem nitel hem de nicel veri toplama yoluyla kaynaştırma ortamlarında hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler için yapılan düzenlemeleri/uyarlamaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Yapılan düzenlemeler şu şekilde ortaya çıkmıştır: (1) değerlendirme ve sınav türünde değişikliğe gitme (doğruyanlış, çoktan seçmeli vb.), (2) öğretim stratejilerinde ise soruların seviyesi, tekrar, açıklama, öğretim, basamaklandırma ve izleme, bireysel öğretim yapma, (3) öğretimsel materyallerde matematik derslerinde çalışma yapraklarını değiştirme ve saymada yarım etme, (4) öğretim içeriğini ise öğrenci seviyesine göre basitleştirme ancak sunulan içerikte herhangi düzenleme yapmama, (5) benzer seviyedeki diğer akranlarla çalışmalar yapılmasıdır.

Genel eğitim öğretmenlerinin yaşı, mesleki yılı ve sınıf mevcudu ile yapılan düzenlemeler arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Yaş, meslek yılı ve sınıf mevcudu arttıkça gerçekleştirilen düzenlemeler azalmaktadır. Ayrıca tüm bu bulgular öğretmenlerin hazırlığı, hizmet-içi eğitim ve en az kısıtlayıcı ortam yerleştirmeleri bakımından tartışılmıştır.

Fuchs, Fuchs ve Bishop (1992), genel eğitim ortamlarında başarı seviyesi düşük öğrenciler için yapılan öğretimsel düzenlemeleri tespit etmek amacıyla dayalı olarak bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, 110 genel eğitim öğretmenin sınıfında matematik veya okuma alanında öğrenme yetersizliği olan en az bir öğrenci bulunmaktadır. Bu çalışmada iki tip düzenleme ortaya çıkmıştır: günlük düzenlemeler (devam eden öğretim içerisinde) ve bireyselleştirilmiş düzenlemeler (öğrencinin zorlandığı öğretim programlarında düzenleme). Yapılan regresyon analizinde her iki alanda da (okuma ve matematik) bireyselleştirilmiş düzenlemelerin daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan öğretimsel düzenlemeler arasında amaçları farklılaştırmak, materyalleri ve etkinlikleri çeşitlendirmek ile grup büyüklüklerini düzenlemek yer almaktadır.

Schumm ve Vaughn (1992), 39 okuldan 755 öğretmenin (1.sınıftan 12. sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerinden) katılımcı olduğu ve genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için yapılan planların uygulamalarının yanı sıra planlamayla ilgili hissettiklerini ve algılarını da araştıran bir çalışma yürütmüştür. Planlama öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak düzenlemeleri ve bunları etkileyen öğretmen, öğrenci ve çevreyi içeren bir model rehber alınmaktadır. Sonuçlara bakıldığında öğretmenler görevlerini yerine getiren, testlerin yapan öğrencilere yönelik düzenlemeleri yapmaya istekli olmuşlardır. Öte yandan öğretmenlerin, öğrencinin performansına dayalı yeni amaçları yapılandırma, ön hazırlık ve öğretim programında düzenlemeler yapmada, zamanı planlamada daha fazla zaman ayırmaları olası görünmemektedir. Bunları yapabilmenin önündeki engeller olarak okul ve sınıfın fiziki çevresi ile materyallere erişim ifade edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin programının planlanmasındaki engeller: sınıf büyüklüğü, öğretmen hazırlığının eksikliği, kaynaştırma öğrencilerinin duygusal problemleri ve zamanın kısıtlılığıdır. Yapılan öğretimsel düzenlemeler; sınavlarda, öğretim programında ve hâlihazırda öğrenciyle çalışırken yapılan düzenlemeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ellet (1993), müdahale stratejilerini ve kaynaştırmanın başarısını önemseyen öğretmenlerin sınıflarındaki ikinci sınıf öğrencilerinin becerilerini incelemeyi amaçlayan

bir araştırma yürütmüştür.. Üç yüksekokuldan 89 öğretmen katılımcı olmuştur. On dört maddelik öğrenci davranışının önemli; 35 maddelik düzenleme stratejisinin makul, uygulanabilir olduğu görülmüştür. Yapılan düzenleme stratejilerinin faktör analizinde yedi kategori ortaya çıkmıştır: yardımcı kaynakların kullanımı, öğretimi basitleştirme, öğretimsel ipuçları ve öğrenciye destek verme, sınıf desteğini sağlama, sınıf yönetiminin kalitesini artırma, öğrenme çevresini düzenleme, öğrenme stratejilerini öğretmek ve işbirliği. İkinci sınıf öğretmenlerinin ayrıca tüm sınıfa uygulayabildikleri ve fazladan zaman ayırmayacakları düzenleme stratejilerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Scot, Vitale ve Masten (1998), sınıf öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında yaptıkları öğretimsel düzenlemeleri ve onların algılarını araştırmaya dayalı olarak yürüttükleri çalışmada alanyazından 21 tane araştırmayı incelemiştir. Bu çalışmalar sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaptıkları başlıca öğretimsel düzenlemelerin kategorileri şu şekildedir: öğretimi düzenleme, görevleri düzenleme, öğrenme becerilerini öğretme, öğretimsel materyalleri değiştirme, öğretim programını değiştirme, öğretimsel grupları çeşitlendirme, davranışları pekiştirme ve değerlendirme sürecinde düzenleme. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemelerin yapılabilirliği ve etkililiği hususunda olumlu görüş bildirdikleri, bununla beraber geleneksel öğretimi nadiren düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun altında yatan sebeplere bakıldığında öğretmenlerin kendilerini özel eğitim alan bilgisinde yetersiz hissettikleri ve okul yönetiminden sınırlı destek aldıkları yönünde görüşlerine ulaşılmıştır.

Cordona (2002), İspanya'da kaynaştırma sınıflarında yapılan öğretimsel düzenlemeleri açığa çıkarmak amacıyla farklı sınıf seviyelerindeki öğretmenlerin öğretimsel düzenlemelere nasıl tepki verdikleri üzerine bir çalışma yürütmüştür. Şehir merkezinde K-12 okullarında görev yapan öğretmen grubundan 79 öğretmen (anaokulu:13, ilkokul:30, ortaokul:24, yüksekokul:12) likert tipi Öğretimi Uyarlama Ölçeği'ndeki 29 maddenin etkililiğini ve yapılabilirliğini ifade etmiştir. Farklı seviyeleri okutan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu öğretmenler, öğretimsel düzenlemelerin kabulünde ılımlı bir tutum sergilemektedir. Düzenlemelerin çoğunu yapılabilir ve etkili olarak değerlendirmelerine rağmen bazı düzenlemeleri (değerlendirme ve dönüt gibi) daha az kabul edilebilir bulmuşlardır. Bulguların, öğretim programlarının iyileştirilmesi ve kalıcı reform ile uygulama alanındaki değişiklikler ışığında değerlendirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

Prater (2003) çalışmasında öğretimsel ortam düzenlemelerinin 14 adımından söz etmektedir. Bu adımları 10.sınıf öğrencisi olan Tiffany'den yola çıkarak şöyle listelemiştir: (1) Öğrencinin dikkatini çekin, (2) Öğrencinize ve kendinize inanın, (3) Sınıfınızı gözden geçirin (öğretim, program, kurallar, materyal, çevre), (4) Öğrencinizin güçlü ve zayıf yanlarını yazın, (5) Sınıfınıza özgü davranışları, öğrenme tercihlerini ve becerilerini dahil edin, (6) Bireysel öğrenci başarısını engelleyen ya da nötrleyen şeyleri kolaylaştırmak için öğrencinin ve sınıfın karakteristik özelliklerini sıralayın, (7) Sınıf özelliklerinde düzenleme yapın ve öğreteceğiniz becerileri listeleyin, (8) Uygulayabileceğiniz düzenlemeleri ve amaçları seçin, (9) Amaçları öğretmek için etkili öğretim yöntemlerini kullanın, (10) İhtiyacınız olan kişi ve kurumlarla işbirliği yapın, (11) Gerektiğinde öğretimi ve düzenlemeleri değiştirin, (12) Sonuçları değerlendirin, (13) Çıkış ya da, (14) Tekrar deneyin.

Lee, Wehmeyer, Soukup and Palmer (2010), bu çalışmada öğretim programı düzenlemelerinin genel eğitim programlarıyla ilişkili olarak öğretmen ve öğrenci davranışları ile özelliklerine bağlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ana derslerdeki öğretim boyunca 45 kaynaştırma öğrencisi gözlenmiştir. Bulgulara bakıldığında çevre, öğretmen ve öğrenci özelliklerinin program düzenlemelerinde önemli farklılıklar arz ettiğine ulaşılmıştır. Öğretim programı düzenlemeleri yapıldığında öğrenciler daha fazla akademik alanla ilişkili cevaplar verebildiği ve öğrenciler arasında yarışma davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler daha az sınıf yönetimiyle meşgul olmaktadır. Böylelikle ortaya konan bulgularla düzenlemelerin önemine dikkat çekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın desenine, araştırmanın katılımcılarına, veri toplama araç ve tekniklerine, veri toplama yöntemi ve sürecine, verilerin analizine, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl öğretimsel düzenlemeler yapmakta olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma deseni işe koşulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 39) göre; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik, nitel bir sürecin izlendiği araştırma 'nitel araştırma' olarak tanımlanabilir.

Nitel araştırma deseninin benimsendiği bu araştırmada amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 77). Buradan hareketle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay/case study) kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, elde edilen sonuçların genellenmesinden ziyade bir durum sonucunda ulaşılan verilerin, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir. Cohen, Manion ve Morrison'un (2008, s. 253) Robson'dan (2002, s. 183) aktardığına göre, durum çalışmaları istatistiksel genellemeden ziyade herhangi bir durumu analiz etmek için tercih edilir. Durum çalışmaları, birey veya grup aktörlerine odaklanan ve olayları onların algılarıyla anlamaya çalışan, durumun zenginliğini resmetmeye yönelik bir girişimdir (Hithcock ve Hughes, 1995, s. 322; akt. Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s. 253). Durum çalışmaları aynı zamanda kişilerin, olayların, kararların, dönemlerin, projelerin, politikaların, kurumların veya buna benzer sistemlerin bütüncül olarak bir veya birden fazla yöntemle analizidir (Thomas, 2011, s. 513). Durum çalışması yaparken izlenebilecek yollar ise Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 281) tarafından sekiz aşama halinde sıralanmıştır: Bu aşamalar, (1) Araştırma sorularının geliştirilmesi, (2) Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, (3) Analiz biriminin saptanması, (4) Çalışılacak durumun belirlenmesi, (5) Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, (6) Verilerin toplanması ve toplanan verilerin önermelerle veya alt problemlerle ilişkilendirilmesi, (7) Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ve (8) Durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır.

İlgili araştırma, yukarıda belirtilen bu sekiz aşamaya sadık kalınarak yapılandırılmaya çalışılmış ve bütüncül tek durum desenine yönelik olarak yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 290) bütüncül tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi olduğunu ve üç durumun varlığına dayalı alanlarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumlardan birincisi, iyi formüle edilmiş bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesini amaçlar. İkincisi, aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılır. Üçüncüsü ise, kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların açığa çıkarılmasını için kullanılır. Bu çalışmada yukarıda ifade edilen üçüncü durumun varlığına uygun olarak çalışıldığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle kaynaştırma öğrencilerine dönük araştırmalar mevcuttur. Ancak, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik (1) öğretim öncesi süreçte, (2) öğretim sürecinde, (3) öğretim sonrası süreçte yaptıkları ile (4) tüm bu süreçlerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları desteklerin, öğretimsel düzenlemeler bağlamında derinlemesine incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Belirtilen durumu açığa çıkarmayı amaçlayan çalışmada sözü edilen nedenlerden dolayı, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları/Çalışma Grubu

Denizli il merkezi, Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi fiilen bulunan sınıf öğretmenlerinden 20 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve farklı yetersizlik türlerinden etkilenmiş kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin olduğu bir örnekleme gidilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcılar, maksimum çeşitliliğe dayalı olarak seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011, s. 109), maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Aynı şekilde Patton da (1987) maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın en az iki yararı olduğunu belirtir. Birincisi, örnekleme dâhil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı biçimde tanımlanması; ikincisi, büyük ölçüde farklılık gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasıdır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buradan hareketle olabildiğince farklı yetersizlik türlerindeki kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin farklı yetersizlik türündeki öğrencilere ilişkin olarak yaptıkları öğretimsel düzenlemeleri tespit etmek ve sonrasında genel olarak sınıf öğretmenlerinin yaptıkları öğretimsel düzenlemelere ulaşabilmek amaçlanmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 3.1’ de ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1

Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş, Sınıf Mevcudu, Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumları ve Kaynaştırmaya Bakış Açısına İlişkin Özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Sınıf Mevcudu	Kaynaştırma Eğitimi	Kaynaştırma Bakış Açısı
1	R27	Erkek	49	27	26	Yok	Olumsuz
2	B23	Kadın	43	23	25	Var	Olumsuz
3	M37	Erkek	58	37	27	Yok	Olumlu
4	Z20	Kadın	43	20	19	Yok	Olumsuz
5	B30	Erkek	54	30	26	Yok	Olumlu
6	Y17	Kadın	44	17	24	Var	Olumlu
7	V28	Erkek	50	28	23	Var	Olumlu
8	B20	Kadın	42	20	23	Yok	Olumlu
9	S17	Kadın	39	17	18	Yok	Olumlu
10	Ş16	Kadın	39	16	17	Yok	Olumlu
11	M16	Kadın	38	16	12	Yok	Olumsuz
12	N17	Kadın	39	17	32	Yok	Olumlu
13	E20	Kadın	38	20	28	Var	Olumlu
14	H20	Erkek	42	20	28	Yok	Olumlu
15	C18	Erkek	47	18	21	Yok	Olumlu
16	A9	Kadın	32	9	24	Yok	Olumlu
17	A16	Erkek	37	16	19	Yok	Olumlu
18	M17	Erkek	41	17	15	Var	Olumlu
19	G20	Kadın	43	20	24	Yok	Olumsuz
20	K21	Kadın	44	21	22	Var	Olumsuz

Tablo 3.1. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yalnızca altı tanesinin kaynaştırma eğitimine olumsuz baktığı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarında yer alan toplam 20 sınıf öğretmenin sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerinin cinsiyetleri, yaşları ve yetersizlik türleri ise aşağıda yer alan Tablo 3.2’de sunulmuştur. Ayrıca görüşme dökümünde yer alan kaynaştırma öğrencilerinin adları da farklı adlarla kodlanarak bulgular kısmında yer almıştır.

Tablo 3.2.

Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Cinsiyet, Yaş ve Yetersizlikten Etkilenme Durumlarına İlişkin Bilgiler

Sıra	Cinsiyet	Yaş	Engel Türü
1	Erkek	8	İşitme Engelli
2	Kız	8	Ortopedik Engelli
3	Erkek	8	Otizm
4	Kız	10	Özel Öğrenme Güçlüğü
5	Kız	10	Otizm
6	Erkek	9	Görme –İşitme Engelli
7	Erkek	9	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-Konuşma Bozukluğu
8	Kız	9	Otizm
9	Erkek	8	Özel Öğrenme Güçlüğü
10	Erkek	8	Özel Öğrenme Güçlüğü
11	Kız	10	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli
12	Erkek	10	Özel Öğrenme Güçlüğü
13	Erkek	9	Özel Öğrenme Güçlüğü
14	Kız	9	Özel Öğrenme Güçlüğü
15	Kız	7	Özel Öğrenme Güçlüğü
16	Erkek	9	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli
17	Erkek	8	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli
18	Erkek	9	Özel Öğrenme Güçlüğü
19	Kız	9	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli
20	Erkek	9	Özel Öğrenme Güçlüğü
21	Erkek	5,5	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli
22	Erkek	8	Otizm
23	Erkek	9	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli
24	Kız	10	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli

Tablo 3.2. incelendiğinde 20 katılımcı sınıf öğretmenine 24 öğrenci karşılık gelmektedir. Katılımcı sınıf öğretmeni B23' ün sınıfında otizm ve ortopedik engeli olan iki kaynaştırma öğrencisi, S17'nin sınıfında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü olan iki kaynaştırma öğrencisi, Ş16'nın sınıfında ise özel öğrenme güçlüğü olan yine iki kaynaştırma öğrencisi yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinde verilerin toplanma sürecinde en çok kullanılan görüşme işe koşulmuştur (Yıldırım ve Simsek, 2011, s. 119). Görüşme, amaçlı sohbetir. Genellikle iki kişi arasında gerçekleşir (Uzuner, 1999, s. 180). Görüşme tekniği; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme

olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Karasar, 2009, s. 167). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin (görüşme formu yaklaşımı) araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122-123). Bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde, sunduğu avantaj nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülen görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kişisel bilgilerin (6 soru) ve görüşme sorularının (11 soru ve altı sonda) yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Araştırma formu EK 1’de sunulmuş ve aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölüm olan kişisel bilgi formu; katılımcı sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul, görüşme tarihi, katılımcının cinsiyeti, hizmet yılı, eğitim düzeyi ve kaynaştırmayla ilgili olarak eğitim alıp almadıkları ile görüşme öncesi yapılan açıklamalardan oluşmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisiyle ilgili yaş, cinsiyet, sınıf ve yetersizlik türü biçimindeki bilgiler de kişisel bilgi formunda yer almasa da ayrıca oluşturulan formda listelenmiştir.

3.3.2. Görüşme Formu

İkinci bölüm olan ve veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için ilk olarak kaynaştırma eğitiminde yapılan öğretimsel düzenlemelerle ilgili alanyazın taranmıştır. Ardından araştırmacı tarafından alanyazın taraması ve araştırmacının amacı dikkate alınarak, araştırmaya hizmet edecek görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular açık ve net olarak ifade edilmiştir. Herhangi bir yönlendirmeye sebep olmayacak şekilde tek boyutlu olarak yapılandırılmış, bazı sorularda da sondalara yer verilmiştir. Sonrasında görüşme formu; iki özel eğitim uzmanı, iki program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerilerine dayalı olarak görüşme formu düzenlenmiştir.

Elde edilen görüşme formu ile öncelikle iki sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama esnasında görüşme soruları araştırmacı tarafından sorulmuş ve katılımcıların cevapları ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Kayıt için de katılımcılardan izin alınmış, görüşmelerin sadece bilimsel amaca dayalı olarak yürütüleceği, hiçbir kurum ve kuruluş ile paylaşılmayacağı gibi konularda kendilerine teminat verilmiş ve ayrıca

kendileriyle gizlilik esaslarına ilişkin bir sözleşme imzalanmıştır. Ortalama 40 dakika süren her bir görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu süre zarfında görüşme formundaki tüm sorular, gerçekleştirilen pilot uygulamada yöneltilmiş ve konuşmanın akışına göre bazı ek sorulara da yer verilmiştir. Görüşmeler tamamlandığında pilot çalışma yürütülen sınıf öğretmenleri yöneltilen tüm soruların açık ve net şekilde anlaşıldığını ifade etmişlerdir. Ancak pilot uygulama sonunda araştırmacı 10 soru ve 17 sondanın yer aldığı görüşme formundaki soruların azaltılması ve böylece araştırma sorularının katılımcılar tarafından daha rahat cevaplanacağı sonucuna ulaşmıştır. Pilot uygulamanın sonunda iki özel eğitim uzmanının görüşleriyle soruların içerikleri aynı kalmak kaydıyla sonda olarak sunulan bazı alt soruların çıkarılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan ve uygulamada kullanılan görüşme formu son şekliyle 11 adet sorudan oluşmaktadır. Dördüncü, beşinci ve altıncı sorularda iki adet sonda soru kullanılarak görüşme formu araştırmanın amacına uygun olarak hazır hale getirilmiş ve uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmanın amacına göre hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler çerçevesinde Pamukkale ve Merkezefendi merkez ilçelerindeki yedi adet ilkokulda sınıfında fiilen kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler, 19 Mart 2014 ile 18 Nisan 2014 tarihleri arasında 25 ile 52 dk. arasında değişen sürelerde ses kayıt cihazına kayıt esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bir sınıf öğretmeni ise ses kaydından rahatsız olduğunu belirttiği için not alma yöntemine başvurulmuş ve yaklaşık olarak 180 dk. süren bir görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmeler yaklaşık olarak 14 saat sürmüştür.

Uygulama için ilk olarak Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim bölümünden Denizli il merkezindeki kaynaştırma öğrencilerinin sayısının bulunduğu liste alınmıştır. Bu listeden hareketle okulların çoğu aranmış ve kurumlara ziyaretler düzenlenmiştir. Okullarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatılmıştır. Araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve görüşmenin ses kayıt cihazıyla yapılacağı bildirilmiştir. Bazı okullardaki sınıf öğretmenleri ses kaydı olduğu için görüşme yapmayı reddetmiştir. Bazı okullarda ise öğretmenler araştırmaya destek vermek istemediklerini, zamanlarının olmadığını, sınıfındaki kaynaştırma öğrencisinin herhangi bir düzenlemeye ihtiyacı olmadığını veya kaynaştırma öğrencisine düzenleme yapmadığını beyan ederek görüşme yapmak istememiştir. Görüşmeyi kabul eden ve araştırmamızda yer alan örneklem seçimine uygun olan sınıf

öğretmenleriyle ziyaret esnasında veya daha sonra uygun gördükleri zaman dilimlerinde okullara tekrar gidilerek yarı-yapılandırılmış görüşme formdaki sorular aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Sınıf öğretmenleriyle görüşmeler; okul çıkışında, öğle arasında veya ilkökul programında branş öğretmenlerinin derse girdiği esnada sınıf öğretmenlerinin uygun oldukları, onların istedikleri zamanlarda yapılmıştır. Okulların idare odaları, derslik veya öğretmenler odası görüşmenin yapıldığı mekânlardır. Tablo 3.3'te sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.3.

Sınıf Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerin Özellikleri

Kod İsim	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Kayıt Türü	Görüşme Yeri
1. R27	19.03.2014	25 dk. 13 sn.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
2. B23	19.03.2016	25 dk. 28 sn.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
3. M37	27.03.2016	35 dk. 52 sn.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
4. Z20	28.03.2014	25 dk. 36 sn.	Ses Kaydı	Müdür Odası
5. B30	28.03.2016	25 dk.	Ses Kaydı	Yemekhane
6. Y17	01.04.2016	26 dk.	Ses Kaydı	Fotokopi Odası
7. V28	01.04.2014	52 dk. 10 sn.	Ses Kaydı	Müdür Yard. Odası
8. B20	02.04.2014	180 dk.	Not Alma	Çok Amaçlı Salon
9. S17	03.04.2014	38dk. 47 sn.	Ses Kaydı	Müdür Yard. Odası
10. Ş16	03.04.2014	46 dk. 16 sn.	Ses Kaydı	Müdür Yard. Odası
11. M16	04.04.2014	32 dk.	Ses Kaydı	Sınıf
12. N17	04.04.2014	25 dk. 55 sn.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
13. E20	04.04.2014	26dk.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
14. H20	04.04.2014	47 dk.	Ses Kaydı	Müdür Yard. Odası
15. C18	04.04.2014	41 dk. 40 sn.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
16. A9	04.04.2014	27 dk.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
17. A16	10.04.2014	28 dk. 30 sn.	Ses Kaydı	Öğretmenler Odası
18. M17	15.04.2014	32 dk. 30 sn.	Ses Kaydı	Müdür Odası
19. G20	18.04.2014	31 dk. 15 sn.	Ses Kaydı	Sınıf
20. K21	18.04.2014	42 dk. 50 sn.	Ses Kaydı	Rehberlik Odası

3.5. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri seti analiz süreçlerinden olan içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların elde edilmesini sağlar. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara

ulaşmaktır. Kavramlar da temalara ulaşılmasını ve temalar aracılığıyla olguların daha iyi düzenlenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). İçerik analizi dört aşamada gerçekleşir; (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 228).

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra öncelikle 19 ses kaydının ve bir sınıf öğretmeniyle not olarak yapılan görüşmenin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Kayıtların ve notların dökümünde tüm görüşmeler düzeltme yapılmadan olduğu gibi Word programında hazırlanan bir form üzerine aktarılmıştır. Kayıtların döküldüğü formların her birine sayfa ve sayfalardaki her bir satıra satır numarası verilmiştir. Verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla kayıtlar bir kez daha dinlenmiştir.

Analiz öncesi hazırlıklar bağlamında, yapılan görüşmelerin dökümleri beş ayrı bölümden oluşan bir bilgisayar formuna işlenmiştir. Bilgisayar formunda bulunan bölümler ve özellikleri şöyledir (Uzuner, 1999, s. 181-182):

- a. Bağlam kayıtları: Görüşülen kişi, görüşme yeri, görüşme süresi, tarih, sayfa no gibi bilgilerin yer aldığı bölümdür.
- b. Betimsel bilgiler: Görüşmenin dökümünün olduğu bölümdür.
- c. Betimsel indeks: Betimsel bilgilerdeki ayırt edici özelliklerin araştırmacıya kolaylık sağlayacak şekilde araştırmacının isimlendirme yaptığı bölümdür.
- d. Görüşmeciy yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının duygularının, yargılarının ve görüşlerinin yer aldığı bölümdür.
- e. Genel yorum: Yapılan görüşme hakkında araştırmacının genel yorumunun yazıldığı bölümdür.

Analiz öncesi hazırlıklar kapsamında Word'e aktarılan tüm görüşmeler, yukarıdaki açıklamalara dayanarak oluşturulan bir forma aktarılmıştır. Bu formun en üst kısmında bağlam bilgileri, sağ kısmında betimsel indeks, orta kısmında betimsel bilgiler, sol kısmında görüşmecinin yorumu ve en alt kısmında da sayfayla ilgili genel yorum yer almaktadır. Toplam 210 sayfalık doküman tek tek okunmuştur. Her bir sayfaya sayfa numarası ve her satıra satır numarası verilmiştir.

Bilgisayar formuna aktarılan görüşme dökümleri araştırmacının kendisi ve özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış alan uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken de kuramsal çerçeveden ve görüşme sorularından

yola çıkılarak isim verme işlemi gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan kod listesi, 210 sayfalık görüşmenin farklı yerlerinde yer alan benzer kavramların bir araya getirilmesi ve bütünlüğün görülmesi açısından kolaylık sağlamıştır. Kod listeleri ve görüşme dökümleri birkaç defa okunmuş ve gözden geçirilmiştir. Buradaki amaç, kodlama işleminin sağlıklı olması ve gözden kaçırılmaması noktasında olabildiğince titiz davranılmasıdır.

Kod listesinden yola çıkılarak verileri genel düzeyde ve belli kategorilerde açıklayabilen temalara ulaşılması gerekmektedir. Bunun için de kodlar arasındaki ortak yönler dikkate alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 236). Bu bağlamda ortak yönleri bulunan kodlar bir araya getirilmiş ve belli kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada verilerin derinliğine ve kapsamına göre yeniden birkaç düzeyde tematik kodlama yapılmıştır. Örneğin kodlardan hareketle, “veli görüşmesi, öğretmen görüşmesi, gözlem, ev ziyareti ve kaba değerlendirme” gibi alt temalara ulaşılmış ve bu ortak yönleri bulunan alt temalar “hazırbulunuşluk tespiti” başlığı altında toplanarak temalaştırılmıştır. Bakıldığında en genel düzeydeki temaları ortaya çıkarmak ve bu temaların altında alt temaları, bu alt temalar altında kodları sıralamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 237). Elde edilen kodlar, özel eğitim alan bilgisinden ve görüşme dökümlerinden hareketle isimlendirilmiştir. Böylece araştırmada 12 ana tema ve bu temaların altında yer alan toplam 69 alt tema oluşturularak isimlendirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmalarda sonuçların etkililiği için geçerlik ve güvenirlilik kavramları en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Özellikle nitel araştırmalar, güvenirlilik ve geçerlik bakımından eleştirilmektedir çünkü nicel araştırma desenlerinde istatistikler, belirlenmiş tanımlar ve yöntemler kesin bir şekilde yer almaktadır. Oysa nitel araştırma desenlerinde de bunlar birtakım önlemlerle sağlanabilmektedir ancak nitel araştırmanın doğası bir ‘olgunun varlığına ve anlamına’ yönelirken nicel araştırma o olgunun ‘ne derece var olduğuna’ yönelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları, nitel araştırma desenlerinde alternatif yaklaşımlarla yapılmaktadır. Bu bağlamda iç geçerlik yerine “inandırıcılık”, dış geçerlik yerine “aktarılabirlik”, iç güvenirlilik yerine “tutarlık”, dış güvenirlilik yerine “teyit edilebilirlik” kavramları tercih edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 264-265). Aşağıda ilgili araştırmanın güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarının nasıl yapıldığına yer verilmiştir.

3.6.1. Araştırmanın Geçerliliği

Nitel araştırma desenlerinde geçerlik, araştırmacının ulaşmayı hedeflediği olguyu, olduğu biçimiyle ve yansız olarak aktarmasıdır (Kirk ve Miller, 1986, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). Bu bağlamda aşağıda; Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'ın (1993) geçerlik çalışmaları için önerdiği yöntemlere başvurulmuştur (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 265):

3.6.1.1. İnandırıcılık (iç geçerlik). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için; görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda ele alınan araştırma problemiyle ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveden hareketle de ortaya konulacak durumun araştırma problemi açısından uygunluğu, birbiriyle ilişkisi bir bütün olarak ortaya konulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 267). İçerik analizi sonucunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen ve ortaya çıkarılan temalar ile temaları oluşturan alt temaların kendi aralarında ve her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca alanyazın taramasından, görüşme formu oluşturulmasına, toplanan verilerin analizinden, raporlama sürecine değin özel eğitim alanında uzman başka bir kişi yapılan araştırmaya geribildirimlerde bulunmuştur. Diğer taraftan katılımcılarla sözleşme imzalanarak görüşmelerde kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı; kendilerinin, çalıştıkları kurumların ve kaynaştırma öğrencilerinin isimlerinin kodlanarak ilgili araştırmada yer alacağı, katılımcı sınıf öğretmenlerine bildirilmiştir. Bu da karşılıklı güvenin sağlanmasına ve böylece görüşme sürecinden elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmasına önayak olduğu düşünülmektedir.

3.6.1.2. Aktarılabilirlik (dış geçerlik). Nitel araştırmaların aktarılabilirliği dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine ve araştırma sonucunda elde edilen verilerin doğasına sadık kalınarak aktarılmasına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 270). Bu bağlamda elde edilen veriler 'doğrudan alıntılar' aracılığıyla bulgular kısmında verilmiştir. İlgili araştırmanın durum çalışması olması itibariyle de araştırma öncesinden araştırma sonucuna kadar her aşama ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Aktarılabilirlik (dış geçerlik) sağlama yöntemlerinde bir diğeri de amaçlı örnekleme yöntemlerinin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 271). Bu amaçla da araştırmaya dâhil edilen katılımcılar (veri kaynakları) seçkisiz olarak değil 'maksimum çeşitliliğe göre' seçilmiştir. Elde edilen veriler, hem genele hem özele ait bilgileri ortaya koymakla birlikte araştırma sonuçları da amaçlı örneklem seçiminden kaynaklı veri çeşitliliği ve değişkenliği noktasında daha

sonraki araştırmalara fikir vermesi açısından önemli bir katkı sağlayacak şekilde verileri ve sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

3.6.2. Araştırmanın Güvenirliği

Bu araştırma sonuçları, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması işe koşularak elde edilmiştir. Nitel desenlerde gerçeklerin bireylere, ortama ve zamana göre değiştiği ilkesi unutulmamakla birlikte güvenirlik kavramı, nicel desenlerle olduğu gibi ele alınamamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2011, s. 259). Bu bağlamda aşağıda; Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'ın (1993) güvenirlik çalışmaları için önerdiği yöntemlere başvurulmuştur (akt. Yıldırım ve şimşek, 2011, s. 271-272):

3.6.2.1. Tutarlık (i güvenirlik). Araştırmanın i güvenirliğini (tutarlığını) artırmak için veri toplama aracının oluşturulması ve verilerin analizi hususunda alanında uzman bir kişi ile çalışma yapılmıştır. Görüşme formunun oluşturulma aşamaları daha önce belirtildiği üzere gerçekleştirilmiştir. Aşağıda ise veri analizi sürecinde gerçekleştirilen tutarlık çalışması yer almaktadır:

- Analiz sürecinde ortaya çıkan kod, alt tema ve temaları elde etme sürecinde özel eğitim alanında uzman olan bir kişi, araştırmacıdan bağımsız olarak araştırmada elde edilen kodları, belirlenen ana tema ile bu temaların altında yer alan alt temalara atamıştır. Araştırmanın güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) *Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılmıştır. İki araştırmacı arasında yukarıdaki güvenirlik formülüne göre .90 oranında güvenirlik kat sayısı elde edilmiştir. %90'ın üzerindeki değerler iyi görülmekle beraber (Miles ve Huberman, 1994) atama farklılıklarını gidermek amacıyla iki araştırmacı tarafından gözden geçirme çalışması yapılmış ve daha sonra bazı kodlar üzerinde uzlaş sağlanarak güvenirlik katsayısı .96'ya çıkmıştır. Buradan hareketle, içerik analiziyle elde edilen temalar ile alt-temalara bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.6.2.2. Teyit edilebilirlik (dış güvenirlik). Araştırmanın teyit edilebilirliği (dış güvenirliğini) için araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle teyit etmesi gerekmektedir. Bunun için de veri toplama aracı, toplanan veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapor aşamasına temel oluşturulan notlar, yazılar, çıkarımlar ve yorumlar dışarıdan iki uzmanın incelemesine sunularak teyit incelemesi yapılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2011, s. 272).

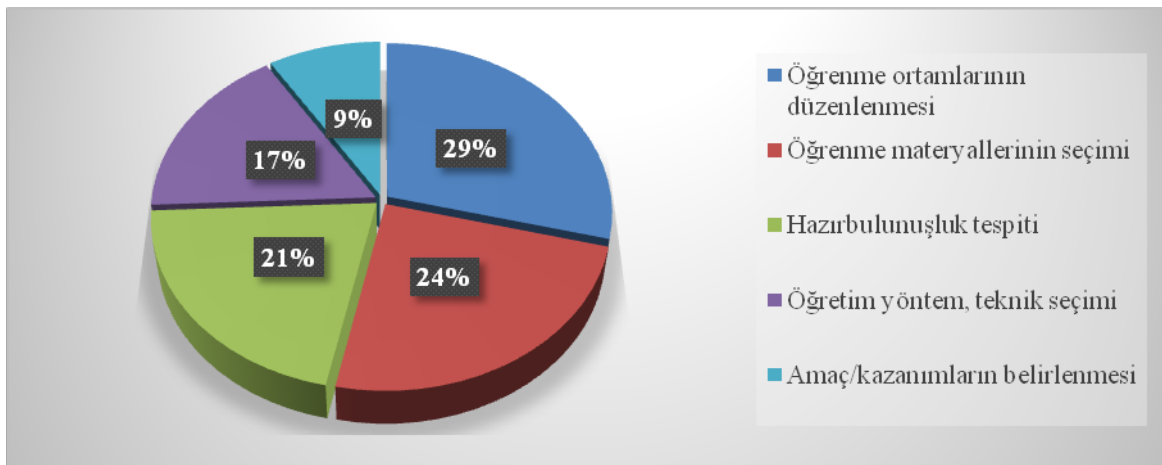
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl öğretimsel düzenlemeler gerçekleştirdiklerine ve bu süreçte karşılaştıkları engeller ile aldıkları desteklerin neler olduğuna dayalı olmak üzere yürütülen araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik, Öğretim Öncesi Süreçte Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretim öncesi süreçte gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme dayalı olarak verilerin çözümlenmesi sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; (1) Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, (2) Öğrenme materyallerinin seçimi, (3) Hazırbulunuşluk tespiti, (4) Öğretim yöntem, teknik seçimi, (5) Amaç/kazanımların belirlenmesi şeklindedir. Bulgular, genel bir fikir vermesi amaçlandığından aşağıda yer alan Şekil 4.1’de her bir temanın yüzdelik değerleri ile birlikte sunulmuştur.



Şekil 4.1. Katılımcıların Öğretim Öncesi Süreçte Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

Şekil 4.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim öncesi süreçte en sıklıkla gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemenin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, en az sıklıkla gerçekleştirdikleri düzenlemenin ise amaç-kazanım belirlenmesi olduğu açığa çıkmıştır. Kaynaştırma programında yer alan öğrenciye sunulacak içeriğin tespitinde amaç-kazanım belirleme çalışmaları önem arz etmektedir. Aynı zamanda amaç-kazanım belirleme çalışmaları, kaynaştırma programındaki bireysel

farklılıkları da dikkate alınmanın öncülü olmasına rağmen katılımcıların bu düzenlemeye daha az yer vermeleri düşündürücüdür. Bu bağlamda, ana temalar ve bu ana temaları oluşturan alt temaların nasıl olduğu ve katılımcılar tarafından gerçekleştirilen düzenlemelere ne sıklıkla yer verildiği frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Katılımcıların Öğretim Öncesi Süreçte Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar ile Alt Temalar

Ana ve Alt Temalar	Frekans
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	
Oturma düzeni	16
Bire-bir çalışma	13
Grup çalışması	11
Tüm sınıf çalışması	10
Akran eğitimi	9
Radyo vericisi	1
Aydınlatma	1
Ses ve tonlama	1
<i>Ara Toplam</i>	62 (%29)
Öğrenme Materyallerinin Seçimi	
Yazılı materyaller	17
Online kaynaklar	11
Görsel materyaller	7
Doküman materyaller	7
Destekleyici teknolojik materyaller	6
İşitsel materyaller	2
Ödevlerde düzenleme	2
<i>Ara Toplam</i>	52 (%24)
Hazırbulunmuşluk Tespiti	
Veli görüşmesi	15
Gözlem	12
Öğretmen görüşmesi	10
Ev ziyareti	5
Kaba değerlendirme	3
<i>Ara Toplam</i>	45 (%21)
Öğretim Yöntem, Teknik Seçimi	
Düz anlatım	11
Soru cevap	8
Gösterip yaptırma	7
Yaparak yaşayarak öğrenme	7
Doğrudan öğretim	2
Rol yapma	1
<i>Ara Toplam</i>	36 (%17)
Amaç/kazanımların belirlenmesi	
Performansa uygun kazanım belirleme	12
İşlevsel beceriler seçme	6
Ayrıntılı değerlendirme	1
<i>Ara Toplam</i>	19 (%8)
GENEL TOPLAM	214 (%100)

4.1.1. Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden hareketle, Tablo 4.1’de frekans değerleri ile sunulduğu gibi, “Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” teması sekiz farklı alt temanın bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bunlar sırasıyla; (1) Oturma düzeni, (2) Bire-bir çalışma, (3) Grup çalışması, (4) Tüm sınıf çalışması, (5) Akran eğitimi, (6) Radyo vericisi, (7) Aydınlatma, (8) Ses ve tonlamadır. Öğrenme ortamları; fiziksel ve öğretim ortamlarını kapsayan bir yapıdır. Bu düzenlemeler, aşağıda yer aldığı gibi kaynaştırma ortamındaki çevresel düzenlemelerden başlayarak kaynaştırma öğrencisinin programında yer alan amaçlara ve öğrencinin özelliklerine göre nasıl öğretimin yapılabileceği gibi bir dizi uyarlamayı içermektedir.

4.1.1.1. Oturma düzeni. Bu alt tema kapsamında sınıf öğretmenlerinin sıklıkla yaptığı fiziki düzenlemenin ‘oturma düzeni’ olduğu açığa çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu düzenlemeye gitme sebebi, oldukça kullanışlı olması ve uygulanabilme açısından katılımcılara kolaylık sağlamasıdır. Sınıf öğretmenleri bu düzenleme kapsamında kaynaştırma öğrencilerini daha çok ön sıraya oturtmuşlardır. Bunu da çoğunlukla öğrenciye müdahale etmeyi kolaylaştırmak ve kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünden kaynaklanan durumları en aza indirmek olarak ifade etmişlerdir. Görme ve işitme yetersizliğine sahip kaynaştırma öğrencisine yönelik yaptığı fiziki düzenlemeyi B30 *“Hani görme engeli olduğu için en ön sıraya aldık. Doktorun tavsiyesi: 2 metre imiş. Görme mesafesi, oraya aldık. Onu bu şekilde çözdük.”* (s. 25, 10-11) biçiminde belirtmiştir. B30, öğrenme ortamındaki oturma düzenini kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüyle ilgili olarak doktorun önerisinden hareketle sağlamıştır.

Öğrencisinin yetersizlik türünü ve problem davranışlarını dikkate alarak oturma düzenini gerçekleştiren katılımcı R27 ise *“İşitme engelli olduğunu biraz daha ilgi göstermemizi söyledi (aile). Ona göre sınıfta bir fiziki hazırlık yaptık. Masamızın yanında yani öğrenciyi yanımda oturtuyorum, o şekilde. İlk sıralar böyle çocuklar şikâyet etmeye başladı. Yani çocukları ittirince baktım; öğrencilerden hani şikâyet, olay büyümesin diye tedbirimi aldım.”* (s. 155, 81-82-83-84) ifadesini kullanmıştır. R27, sınıf yönetimini sağlamak ve kaynaştırma öğrencisi ile diğer öğrenciler arasında sıkıntı yaratabilecek durumları azaltmak için güvelik tedbiri olarak oturma düzeninde düzenlemeye gitmiştir. Alınan görüşlere bakıldığında oturma düzeninde yapılan düzenlemeler, farklı durumlarda kolayca uyarlanabilmesi sebebiyle aynı zamanda da kaynaştırma öğrencisinin eğitim-öğretimden daha iyi yararlanabilmesi amacıyla tercih edilebilmektedir.

4.1.1.2. Bire-bir çalışma. “Bire-bir çalışma” kaynaştırmanın da doğasına uygun olarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde karşımıza çıkan ve sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının tercih ettiği düzenleme şeklidir. Bu düzenleme, öğrencinin ders sunumunda anlamadığı konularda veya ek alıştırmalar yapmak için kullanılabilir. Bire-bir çalışma ortamını düzenleyen V28 “*Bire-bir öğretimi kullanmak en güzeli oluyor. Bazı zamanlar sınıfta tek başına olduğunda daha da başarılı oluyor çünkü sınıftaki çocuklar, küçük bir ses, gürültü, bunun dikkatini dağıtıyor; oraya odaklanmaya neden oluyor.*” (s. 47, 86-87-88) biçiminde beyanda bulunmuştur. V28, kaynaştırma öğrencisine yönelik yaptığı ortam düzenlemesini kaynaştırma öğrencisinin dikkatini toplayabilmek ve başarısını artırmak için gerçekleştirmektedir.

B20 “*Bu çocuklarla ben hep bire-bir ilgilendim. Sürekli önce ben anlattım, onlar yaptılar. O şekilde çalıştık.*” (s. 60, 82-83) biçimindeki ifadesiyle öğrencilerinin özel durumundan kaynaklı önce kendisinin rehberlik ederek ders işlediğini ve bu kapsamda bire-bir ortam düzenlemesini gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bire-bir çalışma ortam düzenlemesini sınıf öğretmenlerinin tercih sebebi, öğrencinin dikkatinin dağılmaması ve daha verimli ders işleme isteği olarak sıralanabilmektedir.

4.1.1.3. Grup çalışması. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde ortaya çıkan grup çalışması; öğrenciler arasında iletişimi sağlayabilmek, işbirliğini artırmak veya herhangi bir beceri öğretiminde uygulama yapabilmek amacıyla kullanılabilen öğrenme ortamıdır. Ş16 “*Küme oluyor. Grup çalışması yapıyoruz. O kümede onların da görev almasını sağlıyorum. Kümelere dağıtırım ben onları. O kümede en iyi çocuklar liderdir ama onların da yapabileceği şeyler var. Malzeme bulucusu olur, yazıcısı olur. Güzel yazana yazma görevi verilir.*” (s. 85, 199-200-201) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ş16, grup çalışmasında öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak görev paylaşımında bulunmuştur. Böylelikle kaynaştırma öğrencisinin yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklanarak öğrenme ortamını düzenlemiştir. M17 ise grup çalışmalarının önemini vurgulayarak “*Grup çalışmalarına dâhil ediyorum, hatta şu an 23 Nisan faaliyetlerimiz var. Onda bile komutlara veya arkadaşlarıyla grupla çalışmasına uygun davranış sergilemediği vakit de onu dâhil ettim. İki haftalık çalışmamız var. İki hafta sonunda onun istediğim şekilde bazı komutlara uyduğunu gördüm. Başlangıçta hiç uymuyordu, dışarıda bıraksaydım bu gelişme hiç olmayacaktı.*” (s. 180, 115-116-117-118-119) ifadesini kullanmıştır. M17, grup çalışmasıyla kaynaştırma öğrencisinin yönergelere uyma gibi bazı

kazanımlar elde ettiğini beyan etmiş, ayrıca grup çalışmasının sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkisini de açığa çıkarmıştır.

Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerinin grup içinde yapabileceği becerilerde onları grup çalışmasına dâhil ederek kaynaştırmanın temel prensiplerinden biri olan akranlarıyla etkileşimi, iletişimi bu ortam düzenlemesiyle sağlamaya çalışmıştır. Grup çalışması, yararları göz önüne alındığında daha sıklıkla yer verilebilecek bir ortam düzenlemesidir. Yalnız bu ortam düzenlemesinin kalabalık sınıflarda uygulanması sorun teşkil edebilmektedir. Nitekim katılımcıların öğretimsel düzenlemeleri yaparken karşılaştıkları engellerde ‘sınıf mevcudu’ ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Bu sebeple de katılımcılar sıklıkla bu ortam düzenlemesine yer vermemiş olabilir.

4.1.1.4. Tüm sınıf çalışması. Öğrenme ortamı düzenlemelerinden birisi de tüm sınıf çalışmasıdır. Bakıldığında bu ortam düzenlemesinin sınıf öğretmenlerinin yarısı tarafından tercih edildiği görülmektedir. Diğer taraftan bu düzenleme, bireysel özellikler ile öğrenme hızının göz ardı edildiği ve tüm sınıfa sunumun yapıldığı bir düzenleme şekli olması sebebiyle kaynaştırma öğrencileri açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Y17 “*Ders akışı içinde ikişer ikişer oturdular sıraya. Ali de bir öğrenciyle oturdu, diğerleri yaparken, yazarken onu da boş bırakmadan derslere devam ettik.*” (s. 38, 11-112) görüşünü belirterek tüm sınıf çalışması yaptığını beyan etmiştir. Bir diğer katılımcı G20 ise yeri geldiğinde bire-bir çalışmayı, yeri geldiğinde kaynaştırma öğrencisinin seviyesinin uygun olduğu konularda tüm sınıf düzenlemesini gerçekleştirdiğini “*Yani şöyle: Diyelim sınıfa farklı bir şey verdim. O ara bire-bir ilgileniyorsun ama söylediğim gibi hayat bilgisi konusu işlensin projeksiyondan. O da sınıfta zaten. Sınıfla beraber ders işliyor.*” (s. 191, 87-88-89) şeklinde belirtmiştir.

Görüşler incelendiğinde katılımcılar, kaynaştırma öğrencisinin katılabileceği konularda veya kaynaştırma öğrencisini de sınıftaki herhangi bir öğrenci gibi görerek tüm sınıf düzenlemesini tercih etmiştir. Tüm sınıf, gerekli durumlarda kullanılabilir ancak kaynaştırma öğrencisine gerekli dönüt-düzeltilmelerin yapılabilmesi veya onun programında yer alan amaçları kazanabilmesi açısından sıklıkla düzenleme kapsamında yer aldığı kaynaştırmanın özüyle çelişebilmektedir. Bu durum da kaynaştırma eğitim programlarının amacına ulaşmasını engelleyebilmektedir.

4.1.1.5. Akran eğitimi. Ortam düzenlemesinde fazla hazırlık gerektirmeyen, uygulanması kolay ve öğrenciler tarafından da hoşnutlukla karşılanabilen bir öğretim ortamı düzenlemesidir. Akran eğitiminde farklı performans düzeyinden öğrenciler veya

aynı performans düzeyinden öğrenciler yer alabilir. Kaynaştırma ortamlarında gerektiği gibi farklı performans düzeyinde öğrenciler arasında öğretilen beceriyle ilgili alıştırmalar, herhangi bir etkinliğin gözden geçirilmesi veya birlikte yapılabilecek etkinlikler gibi durumlarda tercih edilebilecek öğrenme ortamı düzenlemesidir. Alınan görüşlere bakıldığında Ş16 tarafından “*Sürekli sınıfa da diyorum: ‘Arkadaşlarınıza da yardımcı olun. Teneffüslerde bire-bir yani ben yetişkin diliyle anlatıyorum, siz çocuklar diyorum çocuk diliyle siz anlatın.’ Böyle sınıfta ilgili, saygılı, efendi çocuklarıma böyle ‘Yardımcı olur musun?’ diyorum. Onlar da gayet istekli bir şekilde teneffüste birlikte tahtada okuma çalışmaları yapıyorlar. Matematiktir bazen. Hatta kutluyorlar birbirlerini, seviyorlar.*” (s. 80, 81-82-83-84-85) görüşü dile getirilmiştir. Burada akran eğitimi için seçilecek öğrencinin de özelliklerine dikkat edildiği ve öğrenilen bir beceriyi tekrar etmek için sınıf öğretmeninin bu tür bir ortam düzenlemesine gittiği söylenebilir. Ayrıca akranların birbirini daha iyi anlayabileceğinden hareketle katılımcı sınıf öğretmeni bu düzenlemeyi gerçekleştirmiştir. Akran eğitiminde yer alacak öğrenci ile kaynaştırma öğrencisinin etkileşimi açısından bu özellikler önem arz edebilir. Benzer şekilde bir diğer katılımcı E20 de “*Bir öğrenci olmuyor da öyle hani çok sakın, huzurlu çocuklardan onu örselemeyeceğine inandığım çocuklardan birini istiyorum. ‘Şunu Haydar’a okutur musun?’ Böyle bir çalışma yapıyorum ama bütün sınıf çok istekli, bütün sınıf ona yardım etmeyi çok seviyor. Ben de yapıyorum böyle.*” (s. 111, 90-91-92) diyerek akran çalışmasında kaynaştırma öğrencisine yardımcı olabilecek akranları özelliklerine göre seçtiğini ve okuma becerisinde akran eğitimine yer verdiğini ifade etmiştir.

Görüşler ele alındığında katılımcıların akran eğitimini sıklıkla düzenleme kapsamına almadıkları söylenebilir. Kaynaştırma eğitiminde yer alan iletişim, yardım etme bilinci ve işbirliği gibi kazanımlar açısından bu ortam düzenlemesine daha sık yer verilmesi yerinde olabilir. Belirli özelliklere göre seçilen akranların kaynaştırma öğrencileriyle etkileşimi, sınıf öğretmenlerini zamanın verimli kullanılması, sınıf yönetimi vs. gibi konularda da rahatlatılabilir.

4.1.1.6. Radyo vericisi. Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlikten etkilenme derecesine göre gerekli fiziki düzenlemelerin ortaya çıktığı bir başka bulgu da “radyo vericisi” dir. B30, işitme engeli bulunan kaynaştırma öğrencisine yönelik “*Duyma problemi zaten yok sayılır. Şimdi şöyle, burada yanımda yok da radyo vericisi var. O bana takılıyor. Onda alıcı var. Kulağında alıcı var, duyma problemi yok. Mesela ben burada konuşurken o dışarıda olsa duyabilir. Duyma problemimiz var sayılmaz artık.*” (s. 26, 33-

34-35-36) beyanında bulunarak yapılan fiziki düzenlemeyle kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinin mümkün olduğunca aza indirildiğini belirtmiştir. Bu düzenleme, tek bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Fiziki düzenlemeler, kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinden kaynaklı sorunları azaltmak ve eğitim-öğretime katılımını artırmak için gereklidir. Bu sebeple de B30'un kaynaştırma öğrencisinin konforunu artıran bu tür bir düzenlemeyi yapması dikkat edilmesi gereken özgün bir düzenleme kapsamında yerini almaktadır.

4.1.1.7. Aydınlatma. Kaynaştırma ortamındaki fiziki düzenlemeler ses, ısı, ışık vb. bakımdan yapılabilmektedir. Buradan hareketle, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme durumuna göre yapılan fiziki düzenlemelerden biri olarak ‐aydınlatma‐ ortaya çıkan bulgular arasındadır. B30 ‐Görme olarak sıkıntı olduğu için ışığın tepeden gelmesi gerekiyor. Onun oraya ayriyeten lamba koyduk. Normalde dört lamba var ya bir tane de onun için, beş tane oldu.‐ (s. 28, 90-91-92) şeklinde kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünü göz önüne alarak yaptığı fiziki düzenlemeyi ifade etmiştir. Burada, aydınlatma gibi fiziki düzenlemeler aracılığıyla kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarındaki konumu ve varlığı güçlendirilmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinden etkilenme derecesini en aza indirmek için bir katılımcı tarafından gerçekleştirilen aydınlatma düzenlemesi, kayda değer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

4.1.1.8. Ses ve tonlama. ‐Ses ve tonlama‐ bulgusu, işitme yetersizliğinden etkilenmiş kaynaştırma öğrencisine yönelik olarak yapılan fiziki bir düzenlemelerden birisi olarak araştırma bulgularında yer almaktadır. R27 ‐Ya şimdi işitme engelli olunca zaten yüksek sesle konuşmak gerekiyor. Fısıltıyla konuştuğunuz da ya da işaretle anlamıyor. Baya bağırarak gerekiyor.‐ (s. 152, 16-17-18) ifadesinde bulunmuştur. Katılımcı sınıf öğretmeni, öğrencisinin kendisini daha rahat duyabilmesi ve anlaması için kendi ses tonunu artırarak bu tür bir düzenlemeye gitmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlikten etkilenme derecesine göre yapılabilecek fiziki düzenlemelerden olan ‐radyo vericisi, aydınlatma ile ses ve tonlama‐ her biri yalnızca bir sınıf öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Bakıldığında sıklıkla yer verilmesi de özellikle fiziki yetersizlikten etkilenmiş kaynaştırma öğrencileri için önem arz eden düzenlemeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür düzenlemeler, kaynaştırma öğrencilerinin içinde yer aldığı öğrenme ortamının niteliğini artırarak onların daha verimli bir eğitim almasına imkân sağlayabilmektedir.

4.1.2. Öğrenme Materyallerinin Seçimi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden hareketle, Tablo 4.1’de frekans değerleri ile sunulduğu gibi, “Öğrenme materyallerinin seçimi” teması yedi farklı alt temanın bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bunlar sırasıyla; (1) Yazılı materyaller, (2) Online kaynaklar, (3) Görsel materyaller, (4) Dokunsal materyaller, (5) Destekleyici teknolojik materyaller, (6) İşitsel materyaller, (7) Ödevlerde düzenlemedir. Öğrenme materyalleri, kaynaştırma öğrencisi ile öğretim yapılması için gerekli dokümanları, araç-gereçleri vb. materyalleri barındırmaktadır. Bunlar; öğrencinin durumuna, özelliklerine göre değişebilmektedir. Buradan hareketle, okuma-yazma becerisi kazanamamış bir öğrenciye yazılı materyal uygun olamayacağı gibi işitme engeli olan bir öğrenciye de işitsel materyaller noktasında düzenleme yapmak uygun ve yerinde olmayacaktır. Bu bağlamda öğrenme materyalleri düzenlemeleri oldukça geniş bir kapsamda sunulmaktadır.

4.1.2.1. Yazılı materyaller. Tablo 4.2. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en çok yazılı materyallerde düzenleme yaptıkları göze çarpmaktadır. Yazılı materyallerin temin edilmesinin kolaylığı, sınıf öğretmenlerinin yazılı materyalleri tercih sebeplerinin başında gelmektedir. B30 “*Gerektiğinde büyütüyoruz fotokopiyle. Kâğıdı göremeyecek haldeyse onu büyütüyoruz. A4 değil de A3 yapıyoruz, o zaman daha kolay görüyor. Çünkü gözünde aniden böyle durumlar gelişebiliyor.*” (s. 26, 29-30) şeklinde ifade etmiştir. B30, görme engelli öğrencisinin gözünde aniden meydana gelen sağlık sorunları sebebiyle yazılı materyallerde biçimsel düzenleme yapmıştır. Böylelikle kaynaştırma öğrencisinin dezavantajlı olduğu durumu ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Öte yandan, B20 “*Metinler hazırladım. Bir iki paragraf üstünde resim, boyama olan... Ana fikir filan sormuyorum tabi ama bir iki soru sordum metinle ilgili. Derken soru sayısını artırdım. Uzunca metin baktım çok doğru cevaplar gelmiyor. Tekrar kısa, basit metinlere döndüm. Sık sık metin hazırladım, fotokopi hazırladım.*” (s. 58, 42-43-44-45) ifadesinde bulunmuştur. Burada, yazılı materyallerdeki düzenlemelere bakıldığında sınıf öğretmeni, öğrencilerinden aldığı dönütlere ve onların performansına göre yazılı materyallerin içeriğinde düzenlemeye gitmiştir. Yazılı materyaller, günümüz eğitim programları içerisinde hâlihazırda sıklıkla kullanılsa da kaynaştırma öğrencileriyle etkileşimin daha yoğun olduğu ders materyallerinin de öğretilen konunun gereklerine göre kullanılması gerekebilmektedir.

4.1.2.2. Online kaynaklar. Online kaynaklar, ders materyallerinin düzenlenmesi açısından yirmi birinci yüzyıl gereklerine ve anlayışına paralel bir düzenlemedir. Yine erişim kolaylığı ve her düzeyde etkinlik, materyal barındırması sebebiyle görüşme yapılan

sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının tercih sebebi olmuştur. S17 *“Ben daha çok hazır kullanıyorum. Açıkçası internet araştırmam faydalı oluyor, bu konuda oradan etkinlik buluyorum. Derse başlamadan önce boş ders saatimde hazırlıyorum onu. Bu konuda internet çok faydalı olabiliyor.”*(s. 70, 126-127-128) diyerek öğrenciye etkinlik sayfaları temin ettiğini belirtmiştir. Katılımcı S17, fazla çaba gerektirmeden hazırlanabilen materyaller kapsamında yer aldığından online kaynakları tercih etmiştir. Ş16 ise *“Okuma yazmayı da öğretince ikinci sınıfta ben konuyu Google’den yazıp araştırmayı gösterdim. Online testleri öğrettim.”*(s. 80, 93-94) ifadesiyle kaynaştırma öğrencilerini internetten online kaynakları aktif kullanmaya yönlendirdiğini dile getirmiştir. Bu görüş ele alındığında katılımcı Ş16, kaynaştırma öğrencilerinin kendi başlarına online kaynakları kullanmasını öğretmiştir. Böylelikle onların bağımsız bir şekilde ders çalışabilme veya araştırma yapabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır.

4.1.2.3. Görsel materyaller. Öğrenme materyallerinin seçilmesi alt temasında ortaya çıkan görsel, işitsel ve dokunsal materyaller, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlikten etkilenme derecelerine ve öğrenme stillerine göre hareket ederek şekillendirdikleri düzenlemelerdir. Bu bağlamda, öğrenmeyi somut ve kalıcı hale getirmesi sebebiyle görsel materyalleri kullanan V28 *“Ritmik saymayı yaparken resimleri kullanıyoruz. Birden yirmiye kadar otuza kadar ileri sayma yaptığımızda bu resimleri göstererek iki buçuk ila üç ayda bu saymayı yapabildik. Hatta aradan çektiğimiz sayıları, gösterdiğimiz sayıları söyleyebilir hale geldi.”* (s. 46, 62-63-64-65) ifadesinde bulunmuştur. V28’in görsel materyaller aracılığıyla kaynaştırma öğrencisine sayı sayma becerisini daha kısa sürede öğrettiği görülmektedir. Sayı sayma kazanımında *“...Aradan çektiğimiz sayıları, gösterdiğimiz sayıları söyleyebilir.”* ifadesiyle görsel materyallerin işe yaradığı, böylelikle kaynaştırma öğrencisine yönelik yapılan düzenlenmenin yerinde olduğu söylenebilir. M17 de hem görsel hem de dokunsal materyalleri kullanma gerekçesini *“Materyaller olarak genelde görsel materyallere öncelik verdim. Otistiklik özelliğinden kaynaklanan durum olduğu için daha çok görsel, elle tutulabilen, yaparak yaşayarak öğrenebileceği şeyleri ön planda tuttum. Buna göre plan yaptım, buna göre materyaller kullandım.”* (s. 178, 68-69-70-71) ifadesiyle açıklamıştır. Burada M17 kaynaştırma öğrencisinin sahip olduğu yetersizliğinden kaynaklı olarak onun bire-bir etkileşime girebileceği materyalleri düzenlemeyi tercih etmiştir. Çünkü otistik öğrencilerde dikkat dağınıklığı olduğu da bilinmektedir. Böylelikle, kaynaştırma öğrencisinin sahip olduğu, öğrenme için olumsuz olabilecek özellikleri daha aza indirgemıştır. Yalnız

katılımcıların sıklıkla bu düzenlemeye yer vermemesi de üzerinde düşünülmesi gereken bir başka bulgudur.

4.1.2.4. Dokunsal materyaller. Bu alt tema kapsamında, kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerine göre dokunularak işe koşulan ve yaparak yaşayarak öğrenmeye yardımcı materyallerin tercih edildiği göze çarpmaktadır. V28 *“Oyun hamuru, geometrik şekiller, tangram, burada kullandığımız bilgisayarda kullandığımız CD’ler var. Bire-bir uygulamalar, renkli metinler bunlar hepsi birer görüşme ve çalışma sonucu oluşturulmuş. Bunları kullanırken de bazı aralıklarla sık sık tekrar ediyoruz. Bu çalışmalarımız bir veya iki defa değil bazen dönemlerde haftalarca...”* (s. 46, 58-59-60-61) diye beyanda bulunurken M17 *“Bir oyun havuzunda ahşap legolar aracılığıyla iki tarafına büyük küçük harf yazarak hece oluşturma, kelime oluşturma sonra bunu yapboz şeklinde farklı kelimeler oluşturma şeklinde çalışmalar... Aynı şekilde mıknatıslı legolar kullanarak aynı şekilde yoncanın yaprakları gibi heceleri birleştirme şeklinde etkinlikler yaptık. Saymada, ritmik saymada, ileri-geri saymada, toplama, çıkarma gibi etkinliklerde o legolardan faydalandım. Onun dışında bloklar, çubuklar kullandım.”* (s. 85-86-87-88-89-90-91-92-93) ifadesiyle dokunsal materyalleri hangi alanlarda ve nasıl kullandığını belirtmiştir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin dokunsal materyalleri ders içeriğinde kullanması, işlenen konuyu çeşitli materyaller aracılığıyla zenginleştirmiştir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin daha aktif olduğu bir yapıya da zemin hazırlamıştır. Alınan görüşlere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin bu tür materyalleri kendi çabalarıyla kaynaştırma öğrencisinin özelliklerine göre hazırladıkları ve düzenleme yaptıkları söylenebilir. Bu materyalleri tek bir konuyu öğretmek için değil farklı konularda da aynı materyaller üzerinde öğretim yaptıkları da ortaya çıkmıştır. Dokunsal materyaller, yaparak-yaşayarak öğrenme şekline de uygun olmasına rağmen sınıf öğretmenlerinin yarısından daha azının bu düzenlemeye yer verdiği ortaya çıkmıştır.

4.1.2.5. Destekleyici teknolojik materyaller. “Destekleyici teknolojik materyaller” ile ilgili düzenlemelere bakıldığında bilgisayar, projeksiyon, CD vb. teknolojik materyallerle ilgili düzenlemelerin yapıldığı bulgusuna erişilmiştir. Y17 *“Daha çok müzikle destekliyorum. Bilgisayar ve müzik onun çok ilgisini çekiyor, öyle öğretiyorum.”* (s. 36, 52) ifadesiyle öğrencisinin öğrenme stilinden yola çıkarak teknolojik materyallerle öğretimi düzenleme yoluna gitmiştir. Ayrıca, Y17’nin kaynaştırma öğrencisinin ilgisi doğrultusunda bu tür materyalleri düzenlediği görülmektedir. M17 ise *“Projeksiyon ve bilgisayardan çok faydalandım. Bunun sebebi de şu: Öğrenciler için de bu*

geçerli ama otistik öğrenciler soyut kavramları algılamakta ve farklı olanları gruplandırmakta zorlandıkları için problem olduğu için.” (s. 178, 69-70-71-72) beyanında bulunmuştur. Destekleyici teknolojik materyalleri düzenleyen sınıf öğretmeni M17, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme derecesini dikkate almıştır ve bu yetersizliği bu tür materyallerde düzenlemeye giderek azaltmayı amaçlamıştır. Yine katılımcıların bu tür materyalleri sıklıkla düzenlediklerini söylemek mümkün değildir. Hâlbuki bu tür materyaller, hem ilgi çekicidir hem de günümüzün eğitim anlayışına da uygundur.

4.1.2.6. İşitsel materyaller. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden yalnızca V28 ile Y17 işitsel materyallerde düzenleme yapmıştır. V28 *“Müzik yeteneği çok iyi şarkıları kulaktan ezberleyebiliyor. Ritim tutabilir, her çalışmanın sonucunda bazı yakaladığımız ipuçlarını değerlendirerek bunu materyal olarak kullandığımız sınıfta materyallerimiz var.”* (s. 46, 66-67) derken benzer şekilde Y17 de *“Daha çok müzikle destekleyerek bilgisayar ve müzik onun çok ilgisini çekiyor, öyle öğretiyorum.”* (s. 36, 52) beyanlarında bulunmuşlardır.

İşitsel materyallerde düzenleme yapmak, farklı duylara hitap etmesi ve ders içeriğini zenginleştirilmesi açısından önemli olabilir. Bakıldığında katılımcılar, işitsel materyalleri kaynaştırma öğrencilerinin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda düzenlemiştir. Her ders materyali, her öğrenci için uygun olmayabilir. Bu sebeple de kaynaştırma öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınarak düzenleme yapılması öğretimin niteliğini artırma açısından da gereklidir. Buradan hareketle, işitsel materyallerde sıklıkla düzenleme yapılmamasına rağmen kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerine göre materyallerin düzenlenmesi üzerinde durulması gereken başka bir bulgudur.

4.1.2.7. Ödevlerde düzenleme. Ödevler, okulda yapılan akademik becerilere destekleyici olması, öz-disiplin ve iyi ders çalışma alışkanlıklarını geliştirmesi bakımından kaynaştırma öğrencilerine verilebilir. Alınan görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin seviyelerine (performanslarına) uygun ödevlendirme yoluna gittikleri ortaya çıkmıştır. N17 *“Ona her gün de ödev veriyorum zaten. Diğer çocuklar Milli Eğitimin verdiği kitapları takip ediyor. Bununla onu yapamayız zaten. Ona ayrı ödev veriyorum.”* (s. 102, 44-45-46) biçiminde ifade etmiştir. Ş16 da *“Bu çocukları yanıma alıp birinci sınıf konularını çalışıyordum. Okuma-yazma üzerine, basit toplama ve çıkarma üzerine. Ödev veriyordum eve, fotokopi çekiyordum, ertesi gün kontrol ediyordum. Tek farkı yani; ödevlendirme yaptığımda onlarla birebir ilgilenmem, eve ek başka ödevler*

vermem. Onların seviyesine uygun ödevler vermem.” (s. 78, 46-47; s.81, 102-103-104) ifadesini kullanmıştır.

Ödevlerde düzenleme de yalnızca iki katılımcının yer verdiği düzenleme şeklindedir. Ödevler, katılımcıların sınıfındaki diğer öğrencilere verdiği farklı olarak kaynaştırma öğrencilerine özgü düzenlenmiştir. Bu düzenleme, kaynaştırma öğrencisinin yapabildiklerini pekiştirmek için etkili olduğu gibi bireysel farklılıklarının da dikkate alındığını göstermektedir.

4.1.3. Hazırbulunuşluk Tespiti

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle hazırbulunuşluk tespiti teması beş alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar, (1) Veli görüşmesi, (2) Gözlem, (3) Öğretmen görüşmesi, (4) Ev ziyareti, (5) Kaba değerlendirme biçimindedir. Bu alt temalara ait frekans değerleri Tablo 4.2.’de verilmiştir. Hazırbulunuşluk, öğrencinin neyi, ne kadar yaptığının ve yapamadığının tespit edilmesidir. Bu tespit, kaynaştırma ortamında yer alacak öğrenciyi tanıma ve onunla ilgili nasıl bir yön izleneceği konusunda en başta yapılması gereken düzenlemelerdendir.

4.1.3.1. Veli görüşmesi. Tablo 4.2. incelendiğinde, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk tespiti için çoğunlukla “veli görüşmesi” yaptıkları ortaya çıkmıştır. Veli görüşmesi, kaynaştırma öğrencisiyle ilgili daha sağlıklı ve net bilgilerin alınması açısından gerekli olabilecek bir uygulamadır. B20 *“İkisinde de okuma yazma yok, sesleri tanıyamadılar, çıkartamadılar. Velilerle görüşme yaptım ben de. Birinin annesi ‘Geçen sene öğretmeniyle sorun yaşadık, okula gitmediği için geri kaldı.’ dedi. Geldiğinde de sekiz, on sesi hiç bilmiyordu. Annesi: ‘Okuma yazma ve matematikle ilgili sıkıntıları var.’ dedi.”*(s. 57,11-14-15) beyanında bulunmuştur. V28 ise *“Kaynaştırma öğrencimiz sınıfa geldiğinde bu öğrenci velisini evde ziyaret ettim, öğrenci velisiyle bire-bir görüştim. Öğrenci velisinden daha önceki yapmış olduğu tedavilerini, bunların ne derece başarılı olduğunu, neler yapabildiğini, neler yapabileceğini kendi kafamızla bir planla tasarladık.”* (s. 44, 7-8-9) ifadesini kullanmıştır.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğu kaynaştırma öğrencisiyle ilgili veli görüşmesi yapmıştır. Veli görüşmesi yaparak kaynaştırma öğrencisiyle ilgili tedavi süreçlerinden eğitim geçmişi, problem davranışları vb. konulara kadar ayrıntılı bilgi sahibi olunabilir. Kaynaştırma öğrencileri için veli görüşmesi yapan katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilerin okuma-yazma, matematik gibi alanlardaki sorunlarının sebebi birinci ağızdan

öğrenilmiştir. Böylelikle sınıf öğretmenleri, öğrenciyle ilgili daha kapsamlı bilgiye sahip olarak kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluğunu tespit etmiştir.

4.1.3.2. Gözlem. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden 12 tanesinin hazırbulunuşluk tespiti için “gözlem” yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bazı sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde öğrencisinin durumunu fark ederken bazı sınıf öğretmenleri ise öğrenci sınıfa yerleştirildiğinde doğrudan gözlem yoluyla kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluğunu tespit etmektedir. Ş16 *“Kimi öğrencilerim Ocak 8 itibariyle okuma yazmaya geçti. On sekiz kişiydik, bu iki öğrencim geçemedi. Ben bir şeyler fark etmeye başladım ama bazıları ikinci dönemde okuma yazmaya geçer diye düşündüm. Çabamı sürdürdüm, ikinci dönemde de kursumu sürdürdüm, ücretsiz sürdürdüm. Birinci dönem öğretmeye yönelikti, ikinci dönem pekiştirmeye yönelikti. Bu arada geçer diye düşündüm olmadı. Hadi sesleri çıkaralım, hadi okuyalım ve artık bir şeyleri fark etmeye başladım. Bu iki çocuk da öğrenme güçlüğü vardı. Harfi çıkaramıyor, heceleri kelimeye çeviremiyor. Söylüyorsun, onu yazı diline dökemiyor. Harfin şeklini karıştırıyor, eksik yazıyor, yanlış yazıyor.”* (s. 77, 14-15-16-17-18-20-21-22) ifadesini kullanarak süreç içinde kaynaştırma öğrencilerinin durumunu gözlemlemiştir. Bir diğer katılımcı olan Y17 de *“Çocuğun yapabileceği yeteneklerine bakıyorum. Mesela çocuk kalemi doğru tutabiliyor mu, kalemi kullanabiliyor mu, defteri doğru kullanabiliyor mu? İlk önce bunlara bakıyorum”* (s. 35, 30-31-32) beyanıyla öğrenciyi doğrudan gözlemlediğini belirtmiştir.

Gözlem yoluyla hazırbulunuşluk tespitini katılımcıların yarısından fazlası gerçekleştirmiştir. Gözlem, kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerinin belirlenmesi açısından da oldukça önemlidir. Açığa çıkan katılımcı görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenleri, okuma-yazma gibi alanlarda temel oluşturabilecek bazı alt becerilerin olup olmadığını kontrol etmiştir. Diğer taraftan, birinci sınıf öğrencilerinin süreç içerisindeki durumu fark edilerek özel gereksinimli birey olabileceği de gözlem yoluyla tespit edilmiştir. Bu düzenleme; kaynaştırma öğrencisinin bireysel farklılıklarına göre plan yapılmasına, öğretimin düzenlenmesine dayanak oluşturacağından önemlidir.

4.1.3.3. Öğretmen görüşmesi. Hazırbulunuşluk tespiti için ortaya çıkan bir diğer düzenleme de “öğretmen görüşmesi” dir. Bu görüşmelerin içerisinde rehber öğretmenle, kaynaştırma öğrencisinin daha önceki öğretmenleriyle veya rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmeler yer almaktadır. H20, öğrencinin daha önceki öğretmeniyle yaptığı görüşmenin içeriğini şu şekilde açıklamaktadır: *“Çocuğun durumu hakkında soru sordum. Nasıl bir çocuk, uyumlu mu saldırgan mı hani problem çıkartıyor*

mu? Önemli bunlar çünkü öyle bir öğrencide bunlar sorulur. Çünkü özel öğrenme, kaynaştırma diyoruz. Neden kaynaştırma bu çocuk, ne tür sıkıntıları var filan. Bilgi aldık.” (s. 118, 26-27-28-29-30). N17 ise “Tabi zaten eski öğretmeninden biliyorum ben. Sesleri bilemediğini, sadece birinci grup sesleri bilebildiğini... Daha fazla ilerleyememiş. Ondan bilgi aldım.” (s. 101, 12-13-14) diyerek kaynaştırma öğrencisinin bir önceki öğretmeninden bilgi aldığını belirtmiştir. B23 de kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türü hakkında rehber öğretmenle yaptığı görüşmeyi “Mesela rehber öğretmenle birlikte çalıştık. Otizm nedir, belirtileri nelerdir, ne yapabilir? Tüm bunlarla ilgili doküman çıkardık. Onları okudum.” (s. 159, 9-10-11) biçiminde ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluğunu katılımcıların yarısı öğretmen görüşmesi yaparak tespit etmiştir. B23, otizmin özellikleri hakkında rehber öğretmenle görüşme yaparken daha sağlıklı ve bilimsel olarak bu yetersizlik türünü anlamaya çalışmıştır. Diğer görüşler ele alındığında kaynaştırma öğrencisinin daha önceki öğretmenlerinden de bilgi alındığı açığa çıkmıştır. H20'nin ‘...çünkü öyle bir öğrencide bunlar sorulur. Çünkü özel öğrenme, kaynaştırma diyoruz. Neden kaynaştırma bu çocuk?’ ifadesi ele alındığında katılımcı, kaynaştırma öğrencisiyle ilgili beklentisini düşük tutmaktadır. Ayrıca onun problem davranışları olduğundan da emin bir şekilde bahsetmektedir. Görülüyor ki kaynaştırma kavramı öğrenciler üzerine ‘etiket’ olarak yapılandırılıyor. Bu durum, sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine tutumunu olumsuz yönde etkileyebildiği düşüncesini akla getirmektedir.

4.1.3.4. Ev ziyareti. Ev ziyareti yaparak öğrencinin yaşam alanları hakkında bilgi topladıklarını ifade eden katılımcılar bu şekilde de hazırbulunuşluk tespitinde bulunmuşlardır. Katılımcılardan Ş16 “Özellikle ailenin evine de gittik ilk yıl. Onların her türlü durumlarını da gördük. Ekonomik durumunu, kültür durumunu, çalışıp çalışmaması...” (s. 79, 53-54-55) ve B30’un da “Zeki ve düzenli bir çocuk normal bir çocuktan daha düzenli. Evine gittim ben, odası da düzenli.”(s. 30, 129-130) biçiminde ifade edilen görüşleri hazırbulunuşluk tespitinde yer alan bu düzenlemeyi örnekler niteliktedir.

Ev ziyareti, kaynaştırma öğrencilerinin nasıl bir yaşam alanına sahip olduğunun, ailesinin sosyo-ekonomik durumunun vb. konuların tespiti açısından gerekli olabilir. Birey, bir bütün olarak ele alındığında daha gerçekçi bir zeminde değerlendirilebilir. Kuşkusuz ki sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerinin ev ziyareti yoluyla hazırbulunuşluk tespitinde yardımcı olabilecek verileri elde edebilmiştir. Katılımcıların sıklıkla bu

düzenlemeyi gerçekleştirdikleri söylenemese de öğrenciyi bütünüyle ele almaya yardımcı olmasından dolayı tercih edilebilir.

4.1.3.5.Kaba değerlendirme. “Kaba değerlendirme” ile hazırbulunuşluk tespiti yapan üç sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Kaba değerlendirme, bireyin ‘kazanımı’ yapıp yapmadığına ya da bilip bilmediğine bakılmasıdır. M17 “*Aynı zamanda bazı materyal kullanarak çocuğun herhangi bir faaliyet yapmasını sağlayarak baktım dersek daha doğru olur.*” (s.177, 22-23-24) diyerek öğrencisini öğretim materyalleri eşliğinde kaba değerlendirmeye tabi tutmuştur. Benzer bir ifadeyle H20 “*Ben yine de kendim de görevim ne kadar biliyor? Baktım seslerin yarısına yakını tanıyordu. Kontrol ettiğimde tabi ki bizim düşüncemiz nedir? Diğer sınıfta tanımadıklarını öğretmemiz gerekiyor. Bir çalışma yaptık: İşte kontrol ettim, neler yaptı, nasıl yaptı falan. Hadi yaz bakalım, oku bakalım filan gibi işte neyse o şekilde bir çalışma yaptık.*” (s. 118, 30-31-32-37-38) beyanıyla kaba değerlendirme aracılığı ile kaynaştırma öğrencisinin durumunu tespit etmeye çalışmıştır.

Kaba değerlendirme aracılığıyla kaynaştırma öğrencilerinin durumunu tespit etmek, katılımcıların nadiren gerçekleştirdikleri bir düzenlemedir. Buna rağmen özel eğitim alanında kullanılması sebebiyle dikkat çekicidir. Bu tür bir düzenleme ile kaynaştırma öğrencisinin hâlihazırdaki durumu daha sağlıklı ve net olarak tespit edilebilir. Açığa çıkan görüşlerde de katılımcılar, materyaller aracılığıyla hazırbulunuşluk çalışmalarında bulunmuştur. Bu düzenleme, BEP hazırlarken de kaynaştırma öğrencisinin gereksinim duyduğu amaç-kazanımlar ne ise bunu belirlemek için de daha sağlam bir dayanak olarak kullanılabilir.

4.1.4. Öğretim Yöntem, Teknik Seçimi

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan “Öğretim yöntem, teknik seçimi” teması içerisinde yer alan alt temalar: (1) Düz anlatım, (2) Soru-cevap, (3) Gösterip yaptırma, (4) Yaparak-yaşayarak öğrenme, (5) Doğrudan öğretim, (6) Rol yapma biçimindedir. Bu alt temalara ait frekans değerleri Tablo 4.2.’de verilmiştir. Öğretim yöntem ve teknikleri, gerçekleşmesi beklenen amaç ve kazanımların öğrenciyeye nasıl ve ne şekilde aktarılacağına belirlenmesinde başvurulan yollardır.

4.1.4.1. Düz anlatım. Tablo 4.2’ ye bakıldığında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin en sık kullandığı yöntem-tekniklerin başında ‘düz anlatım’ gelmektedir. Bu yöntem, uygulama aşamasında çok fazla hazırlık gerektirmeyen ve öğretmen tarafından genellikle tek yönlü olarak ders sunumunun yapıldığı bir yöntemdir. Yeni bir konu öğretiminde, özetleme yaparken, anlaşılması güç konularda bu yöntem

kullanılabilmektedir. Bakıldığında B23 “*Tüm sınıfa ders işlerken aynı yöntemleri kullanıyorum, anlatım zaten.*” (s. 164, 123) ifadesini; Z20 de “*İşte anlatım, soru cevap dediğim gibi.*” (s. 16, 58) ifadesini; S17 ise “*Ben anlatıyorum ve onunla ilgili sorular soruyorum ama katılmasını da sağlıyorum, konuşturmaya çalışıyorum, ne düşündüğünü anlamaya çalışıyorum o şekilde. Ben anlatıyorum, soru soruyorum, Elif cevaplıyor.*” (s. 70, 135-136) ifadesini belirterek ‘düz anlatım’ yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Düz anlatım yöntemi, genel eğitim içerisinde günümüz eğitim anlayışına paralel olarak ilk sıralarda kullanılan yöntem-tekniğin başında yer almamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemeleri yaparken karşılaştıkları engellerde yer alan ‘özel eğitim alan bilgisi eksikliği’ bulgusu ile açığa çıkan görüşler birlikte ele alındığında sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanına özgü yöntem-tekniği bilmemesi ve uygulamaması şaşırtıcı olamayan bir bulgudur. Ayrıca, alınan görüşler incelendiğinde “*Tüm sınıfa ders işlerken aynı yöntemleri kullanıyorum.*” diyerek kaynaştırma öğrencisinin özel durumunun göz ardı edildiği söylenebilir. Ortaya çıkan bir başka bulgu da düz anlatım yönteminin kaynaştırma öğrencisinin derse katılımını sağlamak için soru-cevap tekniğiyle birlikte kullanıldığıdır.

4.1.4.2. Soru-cevap. Soru- cevap tekniği, öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini ölçmede, öğrenciyi derse katmada ve çeşitli amaçlarla ders sunumunda kullanılabilir. Bu tekniğin sınıf öğretmenleri tarafından düz anlatım ve diğer yöntemlerin yanında destekleyici olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. M16 “*Soru-cevap. Bunların hepsi bir arada. O an ne getiriyorsa...*”; (s. 98, 139-140); G20 ise “*Yani genelde ne yapıyorum? Sözel soru-cevap şeklinde konuşma olsun, farklı sorularla beyin fırtınası olsun, bunları oluşturmaya çalışıyorsun.*” (s. 191, 80-81); benzer şekilde H20 de “*Ya tabi ki her zaman klasik olarak anlatım, gösterip yaptırma, ondan sonra soru cevap, yaparak yaşayarak...*” (s. 120, 80-81) beyanında bulunarak soru cevap tekniğine yer verdikleri belirtmişlerdir.

Soru-cevap tekniği, katılımcıların sıklıkla kullandıkları yöntem-tekniğin başında yer almamaktadır. Bakıldığında da daha çok ders akışı içerisinde öğrenciyi de derse katmak, onu konuşturmak için başvuru teknik olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan görüşlerden “*O an ne getiriyorsa...*” ifadesi incelendiğinde ise yöntem-tekniği seçiminin çok fazla çaba gerektirmeyen bir düzenleme olduğu konusunda ciddi bir yanılığın varlığını da akla getirmektedir.

4.1.4.3. Gösterip yaptırma. Gösterip yaptırma; belli ilkeleri açıklamak, bir işlemin uygulanması ile bir araç-gerecin nasıl çalıştığını gösterip açıklamak ayrıca öğrencilere

alıştırma ve uygulama yaptırarak herhangi bir konuyu öğretmeye çalışmak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ifadeleri de şu şekildedir: K21 “*Ya da işte bazı şeyleri gösterip yaptırma, o şekilde çok fazla yöntem de uygulayamıyorsun açıkçası.*” (s. 202, 108-109); B20 ise “*Bu çocuklarla ben hep bire-bir ilgilendim. Sürekli önce ben anlattım, onlar yaptılar. O şekilde çalıştık.*” (s. 60, 83-84) şeklinde görüşleri gösterip yaptırma yöntemini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Tablo 4.2. incelendiğinde gösterip yaptırma yönteminin sıklıkla tercih edildiğini söylemek mümkün değildir. Yalnız sınıf öğretmenlerinin herhangi bir konuda önce kendisinin rehberlik edip sonrasında kaynaştırma öğrencisiyle uygulama yapması bakımından bu yöneme başvurulması yerinde olabilir.

4.1.4.4. Yaparak-yaşayarak öğrenme. “Yaparak yaşayarak öğrenme” farklı öğrenme stillerine de hizmet edebilecek ve öğrencinin gerçek yaşam durumlarına uygun olarak öğrenim sağlayabilecek bir yöntemdir. Bu alt temanın ortaya çıkmasına yardımcı olan görüşlere bakıldığında Ş16 “*Matematik soyut bir derstir ama şimdiki müfredat güzel. Yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik etkinlikler vermiş. Bize kılavuz kitapta verilen etkinlikler var yapma, yapıştırma, kesme, oluşturma. Çocuklara söylerim bir gün önceden malzemenizi getirin diye. Bu iki öğrencimiz de getiriyor. Yapsın, yaşasın, görsün.*” (s. 85, 192-193-194-1919197-198) demiştir. M17 ise “*Yaparak-yaşayarak öğrenme dediğimiz yöntemler... Kendi becerisini ortaya çıkaran, benim kontrolümde olan değil de onun kontrolünde olan...*” (s. 180, 100-101-102) şeklindeki görüşleriyle kaynaştırma öğrencilerinin merkeze alındığı bu yaklaşımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Yaparak yaşayarak öğrenme, herhangi bir konunun öğrenci tarafından denenmesine, uygulanmasına fırsat verir ve bu yöntem, öğrenmenin kalıcılığını artırabilir. Öte yandan, katılımcılar tarafından bu yöntemin sıklıkla kullanılmadığı görülmektedir. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin daha çok iş başında öğrenmelerini sağlamak için bu yöntemi tercih etmişlerdir.

4.1.4.5. Doğrudan öğretim. “Doğrudan öğretim” yöntemi; model olma, rehberli uygulama ve bağımsız çalışma basamaklarının yer aldığı özel eğitim yöntemlerinden birisidir. Y17 “*İlk sesleri verdiğimde ilk önce resimlerle gösteriyorum daha sonra sunular şeklinde sonra müzikle. Müziğe karşı duyarlı bir çocuk müzikle daha kolay öğrendi. O şekilde sesleri göstererek öğretebildim. Daha sonra okuma sonra yazma işlemine geçtik. Tabi ilk başta el yazısını yazamıyordu Ali. Onun için biraz çizgi çalışması yaptık. Çizgi çalışmasından sonra harfleri ikişer tane birleştirmeye, yavaş yavaş yazmaya başladık.*

Bunun için el yazısını yazar mı yazmaz diye tereddüttüm vardı ama 2.sınıfta artık Ali yazmaya başladı. Aşamalı bir şekilde ilerleterek devam ettik. İlk zamanlar elinden tutarak da yazdırdığım zamanlar oldu.”(s. 35, 30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40) kaynaştırma öğrencisinin okuma-yazma becerisini kazanmasında doğrudan öğretim yöntemini işe koşturmuştur.

Ortaya çıkan görüşlerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin bu yöntemi bilerek, amaçlı bir şekilde kullandıklarını söylemek mümkün görünmemektedir. Yalnızca iki katılımcının görüş bildirdiği bu yöntem ele alındığında, sınıf öğretmenleri öncelikle model olarak herhangi bir beceriyi göstermektedir. Sonrasında sınıf öğretmenin öğrenciyle birlikte, öğrencinin elinden tutarak, ona yardımcı olarak konuyu çalıştıkları; en son basamağında ise kaynaştırma öğrencisinin kendisinin yapmasına fırsat verdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alan bilgisindeki yeterliği istendik düzeyde olduğunda sözü edilen kaynaştırma eğitiminin daha sağlıklı bir çerçeveye oturacağı kuşkusuzdur.

4.1.4.6. Rol yapma. Rol yapma, kişinin başka birisinin kimliğine bürünerek herhangi bir olayı, durumu canlandırmasıdır. Bu tekniği, derse ilgi çekmede kullandığını belirten Ş16 *“İşte, çocuklar şunları işleyeceğiz, yapacağız, şunları şunları öğreneceğiz. Plânda gidersek derslerimiz aksamaz diyorum. Ondan sonra rol yaparım, gerçek yaşanmış veya yaşanmamış bir hikâyeye anlatırım. Merak uyandırırım, açın derim kitaplarını açarlar.”* (s. 84, 181-182-183-184) biçiminde beyanda bulunmuştur. Rol yapma, yalnızca bir katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu teknik, ders sunumunun ana çatısını oluşturmamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin dikkatini çekme ve derse güdülenmelerini sağlaması açısından rol yapma önemli olmakla birlikte katılımcılar tarafından kullanılmamaktadır.

4.1.5. Amaç/Kazanım Belirlenmesi

Bu tema altında üç alt tema yer almaktadır. Bunlar, (1) Performansa uygun amaç belirleme, (2) İşlevsel beceriler seçme, (3) Ayrıntılı değerlendirmedir. Amaç/kazanım, öğretim sonunda kaynaştırma öğrencisinin kazanacağı/gerçekleştireceği bilgi, beceri veya uygulamalardır. Amaç/kazanım belirlenmesi, birinci alt probleme dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların öğretim öncesi süreçte yapılan düzenlemelerden bu tema altında yer alan düzenlemelere sıklıkla yer verdiklerini söylemek mümkün değildir. Hâlbuki kaynaştırma öğrencisinin akademik veya diğer beceri alanlarında nasıl olduğu hazırbulunuşluk tespitiyle ortaya çıkarılır. Bu tespite uygun olarak

da kaynaştırma öğrencisinin neye ihtiyacının olduğu belirlenmelidir. Bu şekilde, öğretilecek her bir becerinin amaç/kazanım olarak karşılık bulmasıyla öğretim öncesi süreçteki düzenlemeler daha sağlam bir zemine oturtulabilir. Yalnız açığa çıkan bulgular ele alındığında amaç/kazanım belirlemeyle ilgili çalışmaların en az sıklıkla yapılan düzenlemelerden olduğu görülmektedir.

4.1.5.1. Performansa uygun amaç belirleme. Tablo 4.2’ye bakıldığında “Performansa uygun amaç belirleme” katılımcı sınıf öğretmenlerinin daha sıklıkla gerçekleştirdikleri ve kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun amaç-kazanım belirleme amacıyla yaptıkları düzenlemelerdir. Bu düzenleme kapsamında K21 “*Esmâ’nın neleri yapacağını ve neleri yaptığını önceden de bilerek yaptığı şeyi tekrar koymuyorum oraya. Oradan alıyorum veya kendim de yazıyorum. İlla belli bir şablon değil. Ben Esmâ’nın seviyesine göre, çünkü zor yapmanın anlamı yok ki. Çünkü yapabileceği şeyler, bunları bilmezse üstüne koyamaz. Eğer ikişer ikişer ritmik saymıyorsa benim bölmeden, çarpmadan bahsetmem biraz zor.*” (s. 201, 81-82-83-87-88-89-90) ifadesiyle, kaynaştırma öğrencisinin performansına göre bu tür bir düzenlemeye gittiğini belirtmiştir. Z20 ise “*Ben onu sadece diğer çocuklara uyguladığım kazanımlarımda onunkini basitleştirilmiş şekilde geçmeye çalışıyorum. Diğer çocuk, üç dört basamaklı sayıyla uğraşırken ona tek basamaklısını yaptırıyorum. Mesela, işte herhangi bir öğrencime metin okuturken ona iki cümle okutuyorum. Bunun gibi basit şeylerle çalışıyoruz. O tip kazanımlarını ve amaçları alıyorum.*” (s. 16, 47-48-49-50-51) beyanında kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıf seviyesinin altında yer alan amaç/kazanımları aldığını belirtmiştir.

Performansa uygun amaç-kazanım belirleme, katılımcıların yarısından fazlasının yer verdiği düzenleme şeklidir. Bu düzenleme aracılığıyla, amaçlar belirlenirken kaynaştırma öğrencilerinin ön koşul becerileri sınıf öğretmenlerine dayanak olmuştur. Buradan hareketle de onların yapabilecekleri, kendi seviyelerine uygun amaç/kazanımları seçmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri böylelikle ‘sınıf seviyesinin altında olduğu’ varsayımıyla değil, kendi performansına göre kaynaştırma ortamlarında yer almaktadır.

4.1.5.2. İşlevsel beceriler seçme. Kaynaştırma öğrencisinin işine yarayacak, temelde lazım olabilecek öncelikli ihtiyaçlara göre amaç-kazanım düzenlemelerinde bulunma ‘işlevsel beceriler seçme’ olarak ifade edilebilir. Böylelikle, kaynaştırma öğrencisinin daha bağımsız hareket edebileceği aşamaya gelmesi, bu düzenleme ile sağlanabilir. Benzer şekilde, katılımcı M17 “*Kazandırabileceklerimi akademik olarak, sosyal ve duyuşsal zeka açısından özellikle sosyal yaşantı açısından eksikliklerini ve*

bunların hangisi yapabileceğimizi bir hedef belirleyerek bir plân doğrultusunda öğrenci için BEP hazırladım.” (s. 177, 40-41-42-43-44) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu noktadaki diğer beyana bakıldığında G20 kaynaştırma öğrencisinin temelde gereksinim duyabileceği beceriyi amaç olarak aldığını “Baştan ilerleyerek ilk hedefim, okuma-yazma. İlkokul çocuğunun okuma-yazma düzeyinin olması lazım en büyük şey bu.” (s. 194, 155-156) diyerek ifade etmiştir.

İşlevsel beceriler seçme, katılımcıların oldukça az yer verdikleri düzenlemelerden birisidir. Bu düzenleme yoluyla amaç/kazanımları belirlemek; kaynaştırma öğrencisinin okul ortamında veya sosyal hayatta lazım olabilecek becerileri kazanması, yaşantısını kolaylaştıracak donanımına destek olması açısından önemli olabilir. Bakıldığında, katılımcı M17 de otizmlili öğrencisinin sosyal yaşantısıyla ilgili eksiklikleri üzerinden amaç belirlemeyi esas aldığını söylemiştir. Başka bir biçimde de G20, kaynaştırma öğrencisinin ilkokul düzeyinde en temel olarak okuma-yazmaya ihtiyaç duyacağını belirtmiştir. Bu sebeple de işlevsel beceriler, kaynaştırma öğrencisinin hayatına dokunabilecek amaçları seçmede yardım olabilmektedir.

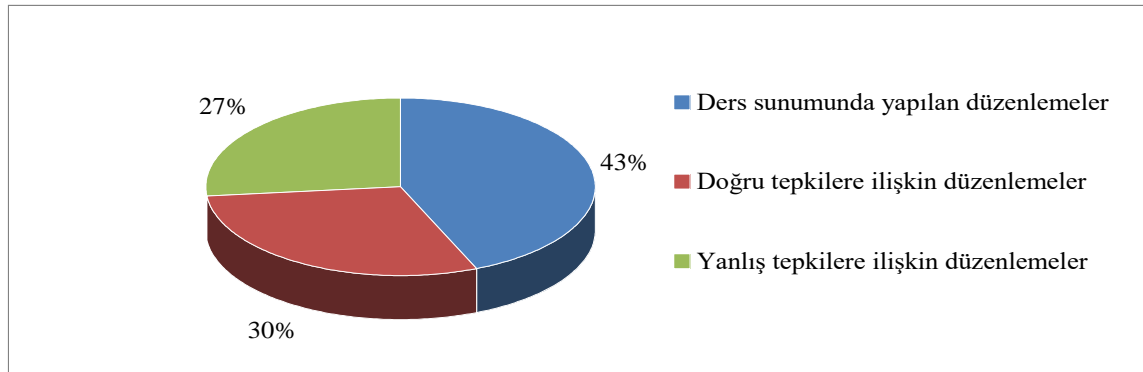
4.1.5.3. Ayrıntılı değerlendirme. “Ayrıntılı değerlendirme” yaparak amaç/kazanımları düzenleyen tek bir sınıf öğretmeni bulunmaktadır. E20 ifadesinde *“Birinci sınıf matematik konularını aldım, o güne kadar işlediğim konularda neler yapmışız? Türkçe konularında da mesela kazanımlarda ‘Birinci grup harfleri okur.’ diyor. Okumuş mu, okumamış mı ona baktım. Yıllık plânı elime aldım, kazanım tablosunu elime aldım. Oradan neyi almış, neyi alamamış sorunu öyle tespit ettim. Tabi, sürekli benim sınıfımda olan bir çocuk ama BEP hazırlarken de hayali bir yönü olmasın diye tüm kazanımları tek tek çalıştım. Tahtaya çıkardım, şunu yaz, bunu yap diye bütün şeyleri net bir şekilde ortaya çıkardım yani çocuğun.” (s. 108, 29-30-31-32-33-34-35-36) demiştir.*

Ayrıntılı değerlendirme, kaynaştırma öğrencisinin durumunu tespit etmeyi kolaylaştırmaktadır. Amaçları buna göre sağlıklı bir çerçeveye oturtma bakımından da işlevselliği olan düzenleme şeklidir. Bu şekilde sınıf öğretmeni, kazandırmayı amaçladığı becerileri gözden kaçırmadan kayıt altına almıştır. Yalnızca bir katılımcı tarafından gerçekleştirilmesine rağmen özgün bir düzenleme olarak açığa çıkmıştır.

4.2. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik, Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri

öğretimsel düzenlemeler nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme dayalı olarak verilerin çözümlenmesi sonucunda üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; (1) Ders sunumunda yapılan düzenlemeler, (2) Doğru tepkilere ilişkin düzenlemeler, (3) Yanlış tepkilere ilişkin düzenlemeler. Şekil 4.2’de ortaya çıkan her bir tema yüzdelik değerleri ile birlikte sunulmuştur. Tablo 4.2. ise açığa çıkan bulguları daha ayrıntılı bir biçimde sunmaktadır.



Şekil 4.2. Katılımcıların Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

Tablo 4.2.

Katılımcıların Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar ile Alt Temalar

Ana ve Alt Temalar	Frekans
Ders Sunumunda Yapılan Düzenlemeler	
Düzeyine uygun soru sorma	6
Kontrol etme	6
Dikkat çekme	5
Sözel yönergeler verme	5
Etkinlikleri sadeleştirme	5
Somutlaştırma	4
İpucu verme	4
Güdüleme	3
Fiziksel yardım	2
Derse katılım sağlama	2
Gömülü öğretim	1
İlgi duyulan etkinliği yaptırma	1
<i>Ara Toplam</i>	44 (%43)
Doğru Tepkilere İlişkin Düzenlemeler	
İkincil pekiştireçler	19
Birincil pekiştireçler	10
Ben dili	1
<i>Ara Toplam</i>	30 (%)
Yanlış Tepkilere İlişkin Düzenlemeler	
Dönüt-düzeltilme	19
Öğretime geri dönme	5
Mola	2
Rehberli uygulama	1
<i>Ara Toplam</i>	27 (%27)
GENEL TOPLAM	101 (%100)

4.2.1. Ders Sunumunda Yapılan Düzenlemeler

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan ders sunumunda yapılan düzenlemeler teması, 12 alt temadan oluşmaktadır. Alt temalara ait frekans değerleri Tablo 4.2’te sunulmuştur. Bu alt temalar; (1) Düzeye uygun soru sorma, (2) Kontrol etme, (3) Dikkat çekme, (4) Sözel yönergeler verme, (5) Etkinlikleri sadeleştirme, (6) Somutlaştırma, (7) İpucu verme, (8) Güdüleme, (9) Fiziksel yardım, (10) Derse katılım sağlama, (11) Gömülü öğretim ve (12) İlgi duyulan etkinliği yaptırma biçimindedir. Sınıf öğretmeni, öğretim öncesi süreçte yaptığı düzenlemelerin ardından uygulamaya yani öğretimin yapıldığı aşamaya geçmektedir. Bu temada yer alan düzenlemeler, katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecini kaynaştırma öğrencisine yönelik olarak nasıl düzenlediğini ortaya koymaktadır.

4.2.1.1. Düzeye uygun soru sorma. Ders sunumunda yapılan düzenlemelerde sınıf öğretmenlerinin en çok yer verdikleri düzenleme, ‘düzeyine uygun sorular sorma’ olarak ortaya çıkmıştır. Soru sorma, hem konunun anlaşılıp anlaşılmadığını hem de öğrencinin o konuyla ilgili düzeyini ortaya çıkarmada yardım olabilmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinden Z20 *“Basitleştirebileceğimiz konularda az önce dediğim gibi mesela bir matematikte problem çözeriz, Ayşe’ye göre bir problem sorabilirim. O şekilde mesela örüntü konusu Ayşe’ye göre bir ritmik sayma yaptırabilirim. Bunun gibi şeyler yani.”* (s. 18, 90-91-92) diyerek görüşünü belirtmiştir. M37 de *“Sıra ona geldiğinde sırayla kaldırıyorum, alıştırmaları yaparken bilhassa problem çözümünden ziyade alıştırmalarda bunu yapabiliyorum. Ben ona onun yapabileceği, onun algılayabileceği soruları sormayı daha çok tercih ediyorum. Örneğin, birine ölçülerden metreyi sorarken orda diyelim ki işte ‘246 cm kaç metre etti?’ diye sorarken ben buna: -ne kadar soruyorum- örneğin 1 metreyi sorarım, yarım metreyi sorarım. Ötesine götüremem ama öbür çocuklarla ha 1 metre 100 cm’dir. 246 cm=2,46 m diyecek. Problemler konusuna geçerken onun yapamayacağını bildiğim için pek şey yapmıyorum ama problemlerle ilgili çevresi şudur filan gibi hesaplamalarda ona mümkün olduğu kadar sıra geldiğinde veya o problemin çözümünde tahtada çözdürürken onu alıyorum. Başlangıç ve sırayla kaldırıp çözdürürken mümkün olduğu kadar seviyesine ve düzeyine uygun sorular sormayı daha çok tercih ediyorum.”* (s. 6-7, 133 ile 142 arası) ifadelerini kullanarak kaynaştırma öğrencisinin de derse katılımını sağlayarak düzeyine uygun sorular sorma yoluna gittiğini dile getirmiştir.

Düzeyine uygun soru sorma, öğretim öncesi süreçte öncesi süreçte yer alan amaç/kazanım belirleme çalışmalarındaki ‘performansa uygun amaç/kazanım belirleme’

alt temasıyla da örtüşen bir yapıdadır. Kaynaştırma öğrencisinin performansına uygun olarak BEP hazırlanmıştır. Dolayısıyla da ders sunumunda yine öğrencinin hâlihazırdaki seviyesi dikkate alınarak bir düzenleme yapılması gereklidir. Alınan görüşlerden hareketle de sınıf öğretmenleri, öğrencisinin yapabileceği düzeyde soru sorma düzenlemesini gerçekleştirerek hem onu derse katmış hem de onun yapabildiklerine odaklanmıştır. Bu da öğrencinin özgüveninin sınıf ortamında desteklenmesi açısından faydalı olabilir.

4.2.1.2. Kontrol etme. “Kontrol etme” düzenlemesini yapan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerine verdikleri etkinliklerin onlar tarafından ne kadar yapıldığını tespit etmeyi amaçlamıştır. “Kontrol etme” düzenlemesini yapan sınıf öğretmenlerinden M16 “*Ben gösteriyorum o yapıyor. Okuma-yazma olduğu için yapacağı şeyleri gösteririm, yazarım defterine, sonra da aynısını yazmasını beklerim. Diğerlerinde de öyle yanına gider, bire-bir anlatırım. Zaten sık sık kontrol ettiğimi söylemişim. Öyle yani işte...*” (s. 99, 183-184) beyanıyla; H20 ise “*Ek bazı kaynaklar kullanıyorum. Birinci sınıf seviyesinde hazır satılan ilköğretimin kullandığı... Diğerleri normal ders yaparken ben buna veriyorum, onu yapıyor, kontrol ediyorum, yap diyorum.*” (s. 120, 71-72) ifadeleriyle kaynaştırma öğrencilerine verilen etkinliklerin kendisi tarafından kontrol edildiği yönünde görüş bildirmiştir.

Kontrol etme, ders sunumunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisiyle ilgili anında dönüt alabileceği bir düzenlemedir. Alınan görüşler, sınıf öğretmenlerinin öğrencisine rehberlik ettikten sonra onların bağımsız olarak etkinlikleri yapmalarını beklediklerini göstermektedir. Bu şekilde, kaynaştırma öğrencilerinin tek başına ders çalışma özellikleri de pekiştirilebilir. Bakıldığında bu düzenlemeye sıklıkla yer verilmesi de sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencilerine bire-bir öğretim yapıldıktan sonra bu tür bir düzenleme ile ders işleyişini daha düzenli bir hale getirebilir.

4.2.1.3. Dikkat çekme. “Dikkat çekme” ders sunumunun başında öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye hazırlaması bakımından önemli bir düzenleme olarak karşımıza çıkmaktadır. V28, ders esnasında kaynaştırma öğrencisinin dikkat dağınıklığından kaynaklanan engeller karşısında “*Çok fazla bu dikkat dağınıklığını biraz toplayabilmek için elleyerek çünkü okuma sırasında kopuyor. Bunu toparlayabilmek için elimle veya herhangi materyalle tahtaya vurarak dikkatini çekmek daha önemli oluyor veya tavır koymak, sert komutlar vermek... Dikkat toplamada önemli oluyor veyahut bazı zaman yüz ifadeni değiştirerek okumazsan beklerim ama çoğu zaman olumlu netice veriyor.*” (s. 47, 75-76-77-78-79-80) diyerek düzenleme yaptığını ifade ederken Ş16 ise dikkat çekme yoluyla

kaynaştırma öğrencilerini derse hazırladığını “*Öncelikle ilgilerini çekmek lazım. Derse başlarken öncelikle bir örnek olay... Onların dikkatini çekiyorum ondan sonra ders konumuza giriş yapıyorum. Ondan sonra rol yaparım, gerçek yaşanmış veya yaşanmamış bir hikâye anlatırım. Merak uyandırırım açın derim, kitaplarını açarlar.*” (s. 84, 175-176-182-183) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Dikkat çekme, ders sunumunun her aşamasında başvurulabilecek pratik bir düzenlemedir. Dikkat çekme önemli bir düzenleme olmasına karşın, elde edilen bulgular bu düzenlemeye sıklıkla yer verilmediğini göstermektedir. Bakıldığında, katılımcılardan V28 öğrencisinin otizmlili olmasından kaynaklı olarak bu tür bir düzenlemeye gitmiştir. Çünkü otizmlili bireylerin dikkat konusunda sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir. Sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisinin özelliklerine göre ders esnasında bu tür bir düzenlemeyi tercih ederek öğrencisinin dezavantajlı olduğu durumları azaltmaya çalışmış ve bunun da etkili olduğunu belirtmiştir.

4.2.1.4. Sözel yönergeler verme. Sözel yönergeler verme, öğrencinin yapacağı etkinliklerin basamakları hakkında kısa sözel açıklamalarda bulunmaktır. Bu şekilde yapılan düzenlemede dikkat edilmesi gereken, kaynaştırma öğrencisi için anlamlı olabilecek açıklamalar yapmaktır. Ortaya çıkan bu düzenlemede kaynaştırma öğrencisinin konuyla ilgili yanlış cevaplarında veya eksik işlemlerinde katılımcı sınıf öğretmeni B20 “*...Onu eksilt, onu artır, istersen parmaklarını say.*” (s. 62, 121) biçiminde beyanlarda bulunmuştur. H20 ise “*Bunu yaptıysan şu aşamaya geçeceğiz gibi, tamam bunu yaz. Hadi gel, yaz şeklinde yapıyoruz.*” (s. 120, 74-75) biçiminde beyanda bulunmuştur. M16 “*Selcan defterini çıkar kızım. Ön taraftadır bu şekilde yani direkt yönlendirme yapıyorum. Beslenme örtünü ser kızım. Beslenme yapıyoruz. Ellerini yıka, diğerleri hemen uçar, ellerini yıkamaya giderler. Sürekli olarak yönerge veren ben...*” (s. 99, 179-180-181) ifadeleriyle bu yönde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bir beceriyi öğretme aşamasında öğrenciye en az yardımda bulunma şekli, sözel yönergeler vermedir. Görüşler incelendiğinde katılımcıların dörtte biri bu düzenlemeye yer vermiştir. Görüşlerden hareketle, katılımcılar daha çok yapılacak iş ve işlemlerin basamaklarını kaynaştırma öğrencilerine sözel olarak ifade etmişlerdir. Bu düzenleme, dört işlem becerisi veya öz bakım becerileri biçiminde farklı alanlarda kendini göstermektedir. Kaynaştırma öğrencisinden yapması istenilen herhangi bir şey, sözel yönergeler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin daha sıklıkla yer verebileceği kullanışlı bir düzenlemedir.

4.2.1.5. Etkinlikleri sadeleştirme. Etkinlikleri sadeleştirme, kaynaştırma öğrencisinin içeriği yoğun etkinlikleri yapamadığı veya normal öğretim süresinde yetiştiremediği durumlarda ortaya çıkan bir düzenlemedir. V28 “*Yani bir çalışma boyama oluyor. Resme uygun rengi seçiyor uygun çizgilerin dışına çıkmadan boyaması gerektiğini vurguluyoruz. Bu olayı görevlendirdikten gidiyorum; belli bir süre sonra döndüğümde birkaç komutun doğru, diğer komutların ise yanlış yapıldığını görüyorum. Mesela birincide ağaçların yeşil olacağını, ikincide çatinın kırmızı olacağını, arabanın başka bir renk olacağını, arabanın renginin başka renk olacağını, tekerleklerin siyah olacağını tekrarladığımda üçüncü ve dördüncü komutların yanlış veyahut çizgi dışına taşırılmış olarak boyandığını görüyorum.*” (s. 51, 179-180-181-182) demiştir. Aynı şekilde bu düzenleme kapsamında beyanları devam eden V28 “*Matematik derslerinde, ritmik saymada rakamları yazarken iki çizgi arasına rakamlar sayarken dokuz, ona kadar saymayı yazarken... Yedinci rakama kadar doğru düzenli yazıldığını, bu rakamların iki çizgi arasında taştığını, rakamların daha büyük olduğunu... Hele hele bir sayfa çizgi çalışması yapıldığında, ilk üç sırada düzgün daha alt sıralara geçildiğinde ise bozulmaya başladığını... Çok fazla yazmak, çok uzun yazmak olumsuz sonuç veriyor. Bu durumda kısa devreli, kısa dönemli vurucu çalışmalar yapmak... Çok resimli çalışma yerine az resimli çalışma yapmak veyahut bir sayfada tek bir ev, tek bir ağaç, güneş varsa bulut olmayan, bulut varsa dağlar olmayan, ağaç varsa çok dallı olmayan resimde tek bir resim görsel olması lazım.*” (s. 52, 185-186-187-188-189-190) şeklinde öğretim süresinde öğrencisine daha az etkinlikler vererek ve onları sadeleştirerek düzenleme yaptığını dile getirmiştir. B20 de “*Hazırlık olarak metinler hazırladım. Bir, iki paragraf üstünde resim, boyama olan, ana fikir filan sormuyorum tabi ama bir, iki soru sordum metinle ilgili.*” (s. 58, 43-44) ifadesiyle bu yönde beyanda bulunmuştur. M37 de kaynaştırma öğrencisinin olması gereken sürede etkinliği yapamadığı için şu şekilde “*Yapabiliyor ama geç yapabiliyor. Biraz beklersiniz, tabi ki buna toleransım şu olabiliyor: Diğer çocuklar başka bir şey yazarken o arada o bitirmeye çalışıyor, bunu da yapabiliyor, o var.*” (s. 9, 206-207-208) görüş bildirerek öğretim süresini esnek tuttuğunu söylemiştir.

Etkinleri sadeleştirme düzenlemesine yönelik açığa çıkan görüşler incelendiğinde; sınıf öğretmenleri, içeriği yoğun olan etkinliklerin yaptırılması aşamasında sıkıntılar yaşamaktadır. Kaynaştırma öğrencileri tarafından bu tür etkinliklerin hatalı, eksik veya baştan savma yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca uzun, zaman alan ve yoğun çalışmalar yapmanın öğrenciye de faydası olmadığı konusunda deneyimlerine dayalı olarak görüş

bildirmişlerdir. Bu nedenlerle etkinlikleri sadeleştirerek veya öğretim süresini düzenleyerek kaynaştırma öğrencilerinin dikkat ve algılama özelliklerine göre ders sunumunda gerekli düzenlemelerde bulunmuşlardır.

4.2.1.6. Somutlaştırma. Somutlaştırma, soyut konularda sınıf öğretmenlerinin somut materyaller veya görseller kullanarak konunun kaynaştırma öğrencisi tarafından daha iyi kavranmasına yardımcı olabilmek amacıyla yaptıkları düzenlemedir. Buna paralel olarak S17 “*Asında bir resmini göstermek daha etkili oluyor. O şekilde başlıyorum eğer ki elimde farklı bir kaynak varsa veya onun bir maketi, oyuncuğu varsa ne bileyim aklıma gelemeyen birçok şeyi kullanabiliyorum. Bazen evde çocuğun oyuncuğu bile farklı bir şey çağrıştırıyor bana. Bu şekilde götürüp kullanıyorum.*” (s. 70, 130-131-132-133) ifadesini kullanmıştır. V28 de “*Yazıda da bir toplama işleminde de bu toplama işleminin görselini çizerek yine görsellerin altına yazılmasında bunları kullanıyoruz.*” (s. 52, 191-192) beyanında bulunmuştur.

Somutlaştırma, katılımcıların beşte birinin yer verdiği ve nadiren yaptıkları bir düzenleme şeklidir. Aslında, kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türleri dikkate alındığında herhangi bir konuda bu düzenlemeyi kullanmak daha etkili sonuçlar yaratabilir. Özellikle matematik gibi soyut konuların yer aldığı derslerde işlevselliği yüksek olan bu düzenlemeye başvurulabilir. Katılımcılar, kendi yaşam alanlarındaki somut materyalleri veya görselleri kaynaştırma öğrencisine uyabilecek şekilde kullanarak ders sunumu yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca, dört işlem veya okuma-yazma becerilerinde de somutlaştırma yoluna gittikleri söylenebilir.

4.2.1.7. İpucu verme. Öğrencinin konuyla ilgili doğru tepkide bulunmasını sağlamak amacıyla nasıl davranacağına, ne yapacağına ilişkin hatırlatmada bulunma ‘ipucu’ olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada katılımcı sınıf öğretmenlerinden Ş16 “*Hani bunlara da daha basit düzeyde soruyorum bilebilirsinler diye. Ha başaramazsa da bunu anlatıyorum: Şunu şöyle yapacaktın, bunu böyle yapacaktın. Gerekirse sayma konusunda çıkarmada çubuklar kullan, onu eksilt, onu artır, istersen parmaklarını say diyorum ben görmeden.*” (s. 249, 250-251-252-253) ifadesinde bulunmuştur. B20 ise “*Soruyu cevaplayamadı ben hemen bir öncesini hatırlatırım.*” (s. 62, 121) biçiminde söylemiştir.

İpucu, öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlamak için nasıl hareket edeceğine, ne yapacağına ilişkin olarak kullanılabilir. İpucu verme, görüşü alınan katılımcıların nadiren yaptıkları düzenlemelerdendir. Hâlbuki ipucu aracılığıyla hem öğrenciye yapılan küçük hatırlatmalarla onlardan daha fazla dönüt alınabilir hem de konuyla ilgili kısa

hatırlatmalarda bulunarak konu tekrarı yapılabilir. Katılımcı sınıf öğretmeni B20 “...*hemen bir öncesini hatırlatırım.*” diyerek konuyla ilgili kısa hatırlatmada bulunmuş, başka bir katılımcı olan Ş16 da “...*şöyle yapacaktın, bunu böyle yapacaktın.*” diyerek kaynaştırma öğrencisinin doğru tepkide bulunması için yardımcı olmuştur.

4.2.1.8. Güdüleme. Güdüleme, öğrencinin anlatılacak konuya ilişkin ilgisinin artırılması ve harekete geçirilmesi için kullanılacak bir düzenlemedir. Farklı şekillerde güdüleme yapılabilir. Öğretilecek konunun ne olduğunu ve ne işe yaradığını söylemek bunlardan bazılarıdır. Alınan görüşlere bakıldığında G20 “*Gel tatlım işte şu harfi yapacağız. Bak işte! Bak senin baş harfin bak B, Burhan yazıyor.*” (s. 193, 135-136); benzer şekilde Ş16 ise “*Sonra ders konumuza giriş yapıyorum. Şunu öğreneceğiz hatta bizim dersimizde mutlaka planlama vardır. İşte çocuklar şunları işleyeceğiz, yapacağız, şunları şunları öğreneceğiz.*” (s. 84, 181-182) şeklinde ifade etmiştir. Bu kapsamda açığa çıkan ifadelerde katılımcı G20, kaynaştırma öğrencisinin adının baş harfi olan sesle ilgili okuma- yazma çalışması yaparken onun adını gösterme yoluyla; Ş16 ise işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek güdüleme çalışmasına yer vermiştir.

4.2.1.9. Fiziksel yardım. Fiziksel yardım; bir kişiye el, kol, ayak vb. uzuvlarla yapılan vücut hareketlerini içeren etkinlikleri öğretmek için uygulanan yardımdır. Bu düzenleme; öğretmenin, öğrenciyle birlikte bir beceri basamağının tamamını yapması ve ne yapıldığını söylemesinden; beceri basamağını hiç yapmayıp ne yapılacağını söylenmesine kadar değişen bir süreç içinde uygulanır. Y17 de “fiziksel yardıma” uygun olarak kaynaştırma öğrencisiyle ilgili “*İkinci sınıfta artık Ali yazmaya başladı. Aşamalı bir şekilde ilerleterek devam ettik. İlk zamanlar elinden tutarak da yazdırdığım zamanlar oldu.*” (s. 35, 39-40) ifadesini; G20 ise “*Gel hadi beraber yapalım. Çizemiyorsa elinden tutup şu şöyle, şöyle olacak diye beraber yanımda bire bir yani çalışarak gerektiği zaman elinden tutuyorsun...*” (s. 193, 131-132) ifadesini kullanmıştır.

Fiziksel yardım alt teması kapsamında sınıf öğretmenleri, özellikle okuma-yazma çalışmalarında düzenleme yapmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin ellerinden tutarak onlara seslerin yazılış yönüyle ilgili öğretim yaparken bu düzenlemede bulunmuşlardır. Bu düzenleme, kaynaştırma ortamında özellikle motor beceri gerektiren konularda kullanılabilir.

4.2.1.10. Derse katılım sağlama. Bu alt tema kapsamında katılımcı sınıf öğretmenlerinden Y17 “*Ben anlatacaksam çocuklarla örnek yapıyoruz. Mümkünse Ali'nin de örnek vermesini sağlıyorum. Örneğin, hayat bilgisinde doğal afetlerle ilgili konu*

işliyoruz. Önce sunu şeklinde ben doğal afetleri izletiyorum, onunla ilgili konuşuyorum. Ali'nin de konuşmasına izin veriyorum, onun katılmasına imkân veriyorum. Yani Ali'nin konuşma engeli olduğu için onu konuşturmam gerekiyor. Onun ilerlemesi gerekiyor çünkü önceden çok az kelime konuşuyormuş Ali. Annesi 1. sınıfta bunun artmaya başladığını söyledi şimdi daha iyi konuşma daha düzgün o şekilde Ali'yi ilerletmeye çalışıyoruz.” (s. 40, 155-156-157-160-161-162-163) şeklinde ifade ederken, M37 ise “*Sınıf içerisindeki soru-cevap yöntemleriyle sorduğumda mutlaka onun fikrini alıyorum. Mutlaka almam gerekiyor çünkü o sık sık parmak kaldıran bir çocuk bilsin veya bilmesin. O zaman parmak kaldırdığında, biliyorum yanlış cevap verebileceğini tahmin etmeme rağmen mutlaka söz hakkı veriyorum.”* (s. 12, 274-275-276) ifadesiyle de kaynaştırma öğrencisine mutlaka söz hakkı verdiklerini ve ders akışı içerisinde o öğrencilerin kendi yapabilecekleri ölçüsünde derse katmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Derse katılım sağlama yoluyla düzenleme yapan katılımcı Y17, kaynaştırma öğrencisinin dil gelişiminde yaşadığı sorunları daha aza indirmeyi amaçlamıştır. Bu sebeple, öğrencisinin seviyesine uygun hayat bilgisi konuları olduğunda tüm sınıfa sunum yaparken ona da sık sık söz hakkı vererek, onu konuşturarak dil gelişiminde ilerleme kaydetmiştir. M37 de öğrencisinin ‘yanlış cevap’ vereceğiyle ilgili tahminde bulunarak onunla ilgili beklentisini düşük tutmaktadır. Yine de ona söz hakkı vererek kaynaştırma öğrencisinin hevesini kırmamaya özen gösterdiği söylenebilir. Bakıldığında bu düzenleme de yalnızca iki katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

4.2.1.11. Gömülü öğretim. Gömülü öğretimde hedef davranışa ilişkin öğretim uygulamaları, devam etmekte olan etkinliklerin içine gömülür. M17 tarafından beyan edilen görüşe bakıldığında “*Dersle ilgisi olduğunda derse otomatikman derse katılmış oluyor. Bu davranışlarını yönlendirerek daha çok derse katıyorum. Atıyorum Legolarla oynuyor, ‘Topla bakalım Enes!’ diyorum; hemen topluyor. Niye? İlgisini çekiyor. Diyorum ki ‘E harfi olanları şu tarafa ayır.’ dediğim zaman ayırabiliyor. Harfi ya da rengi öğretmiş oluyorsun. O kendisi farkında olmadan direkt öğretmeye çalışırsan olmuyor. Yani ilgisini çekebilecek faaliyetlerle yönlendirerek vermek... Öyle kazanım veriyorum.”* (s. 184, 204-205-206-207-208-209) ifadesiyle gömülü öğretim aracılığıyla kaynaştırma öğrencisiyle ders işlediğini belirtmiştir.

Gömülü öğretim yoluyla katılımcı sınıf öğretmeni M17, kaynaştırma öğrencisinin önce etkinliğe dikkatini vermesini beklemektedir. Sonrasında kaynaştırma öğrencisinin başlattığı davranış üzerinden konuyla ilgili olarak etkinlik yaptıklarını belirtmiştir.

Katılımcının sınıf içerisinde yer alan oyun havuzundaki lego gibi materyaller aracılığıyla bu tür düzenlemeye gittiği ortaya çıkmıştır. Yalnızca bir sınıf öğretmeni tarafından bu düzenlemeye yer verilse de gömülü öğretim, özel eğitim alanına özgü yöntemlerden olduğu için kayda değer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

4.2.1.12. İlgi duyulan etkinliği yaptırma. “İlgi duyduğu etkinliği yaptırma” yalnızca Z20 tarafından dile getirilmiştir: “*Yani onu bazen onun dikkatini çekebilecek, hani en azından sınıf ortamını rahatsız etmesin diye, bazen onu resme yönlendiriyorum. Çünkü Ayşe resim yapmayı seviyor. O zaman mesela onun üstündeki konuları işlediğimiz zaman o zaman o resim yapıyor.*” (s. 20, 150-151-152-153) ifadesiyle öğrencisinin seviyesinin üstünde olan konular işlendiğinde öğrencisini ilgi duyduğu etkinliğe yönlendirdiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenin bu tür bir düzenlemeye gitmesinin sebebi, kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamını ve ders işleyişini olumsuz etkilemesini engellemektir.

4.2.2. Doğru Tepkilere İlişkin Düzenlemeler

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle doğru tepkilere ilişkin düzenlemeler, üç alt temadan oluşmaktadır. Alt temalara ait frekans değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur. Bu alt temalar; (1) İkincil pekiştireçler, (2) Birincil pekiştireçler, (3) Ben dili kullanmadır. Doğru tepkilere ilişkin düzenlemeler, öğrenmenin pekişmesini ve daha sıklıkla doğru davranışın ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, aşağıda ilgili düzenlemeler yer almaktadır.

4.2.2.1. İkincil pekiştireçler. Bu alt tema kapsamında 19 sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisi doğru tepki gösterdiğinde çoğunlukla “ikincil pekiştireç” kullandığını ifade etmiştir. Pekiştireçler, olumlu davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran eğitim uygulamalarıdır. İkincil pekiştireçler de fiziksel ihtiyaçları doğrudan karşılamayan ancak birey için anlam ifade eden pekiştireçlerdir. Katılımcı sınıf öğretmenleri ikincil pekiştireç olarak alkıştan övgüye, sembol pekiştireçten hediyeye kadar çeşitli pekiştireç türlerini kullanmıştır. M37 sözel ve sosyal pekiştireçler kullandığını “*Onun yapabileceği sorular soruyorum. Öğrencide şu da var: Kendisinin konumuna ve durumuna göre soruları yaptığı zaman da onun başarısını takdir ediyorum. En azından bravo, tebrik ediyorum, bunu yapabiliyorsun. Sınıftaki zaman zaman diğer arkadaşları arasında mahcup olmaması adına alkışlattırıyorum.*” (s. 2, 37-38-39-40); B23 ise “*Motor üzerine makine üzerine çok ilgili; onla ilgili dergiler getirdim çocuğa.*” (s. 161, 58-59) ifadesini kullanarak öğrencisinin ilgi duyduğu dergiyi alarak ikincil pekiştireç kullanımına yönelik çalışmalarını ifade etmiştir.

İkinci pekiştireçler, öğrenmenin kalıcılığını artırmak için başvurulabileceği gibi farklı amaçlarla da kullanılabilir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ele alındığında ikinci pekiştireçler; kaynaştırma öğrencisini derse karşı motive etmek, arkadaşları arasında gururunu okşamak için de kullanılmıştır. Bu şekilde, kaynaştırma öğrencilerinin özgüveni gelişir. Başlangıçta, kaynaştırma öğrencileri pekiştireç almak için derse katılsa da zamanla bu davranışın yerleşme olasılığı da artar. Bakıldığında neredeyse tüm katılımcıların bu düzenlemeye başvurduğu söylenebilir.

4.2.2.2. Birincil pekiştireçler. Doğrudan fizyolojik ihtiyaçları karşılayan pekiştireç türlerine ‘birincil pekiştireç’ denir. Sınıf öğretmenlerinin yarısı, kaynaştırma öğrencileri doğru cevap verdiğinde veya uygun tepki gösterdiğinde ikinci sıklıkta bu tür pekiştireçleri kullanmıştır. K21 “*Çok güzel cevap verdin diyorum, küçük şekerlerimiz oluyor. Şimdi yaz geldi dondurma, bazen böyle dondurma ısmarlıyorum.*” (s. 203, 135-136); A9 “*Yeri geliyor bazen şey yapıyorum, yiyecek onlar için çok önemli. Sabah işte ara ara kek alıyorum, yiyoruz...*” (s. 147, 114-115); ifadeleriyle birincil pekiştireç kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. A9’un görüşü ele alındığında kaynaştırma öğrencisi için yiyeceğin önemli olduğu söylenebilir. Pekiştireçler, öğrenci için anlamlı olduğunda, cazip geldiğinde daha da etkili olmaktadır. Katılımcı da bu duruma uygun olarak düzenleme yapmıştır.

4.2.2.3. Ben dili. Ben dili kullanma, bireyin kişisel tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade şeklidir. Katılımcı sınıf öğretmeni E20 “*Aferin, teşekkür ederim demem. Neden böyle olduğunu söylerim. Dün yapamamıştın bugün yaptın. Bu benim çok hoşuma gitti. Hep gerekçeli bir şekilde söylerim. Ona da derim. Mesela beni çok iyi dinlemişsin, bunu iyi yakaladın gibi.*” (s. 112, 127-128-129) ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin doğru cevaplarına/tepkilerine karşılık nasıl tepki verdiğini belirtmiştir. Bu biçimde yapılan düzenleme ile kaynaştırma öğrencisi kendisinin neden onay aldığını ve öğretmenin ne hissettiğini daha açık anlayabilir. Yalnızca bir katılımcının görüşünden hareketle ortaya çıkarılan bir bulgu olmasına rağmen özgün bir düzenleme kapsamında değerlendirilebilir.

4.2.3. Yanlış Tepkilere İlişkin Düzenlemeler

Yanlış tepkilere ilişkin düzenlemeler, katılımcı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin tepkilerinde neyi yanlış veya eksik yaptığı hakkında işe koşulan düzenlemelerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle yanlış tepkilere ilişkin düzenlemeler, dört alt temadan oluşmaktadır. Alt temalara ait frekans değerleri Tablo

4.2.'de sunulmuştur. Bu alt temalar; (1) Dönüt-düzeltilme, (2) Öğretime geri dönme, (3) Mola, (4) Rehberli uygulamadır.

4.2.3.1. Dönüt-düzeltilme. ‘Yanlış tepkilere yönelik düzenlemeler’ içerisinde en çok başvurulan düzenleme, dönüt-düzeltilmedir. Dönüt-düzeltilme; öğrenciye ne kadar öğrendiği ile ilgili bilgi verildiği, öğrenme eksikliklerinin ve yanlışların giderildiği uygulamadır. C18 de kaynaştırma öğrencisinin yanlış tepkilerine yönelik yaptığı düzenlemeyi “*‘Ben etkinliklerini getir.’ derim, kontrol ederim. Doğru yaptıklarına tik işareti yaparım. Okey, güzel... Yanlış yaptığına bir soru işareti koyarım. Bak yanlış yapmışsın, bir oku bakalım, bir daha düşün, bir daha yap.*” (s. 137, 235-236-237) ifadesinde bulunurken S17 de “*‘Elif’e anlatırım. Ben, ‘Elif neden bunu böyle yaptın? Şunu yanlış yapmışsın, bir daha oku.’*” (s. 72, 170-171) ifadesinde bulunmuştur. B20 ise “*‘Öncelikle derste yanlış cevap vermelerinin çok doğal olduğunu hep hissettirdim. O yüzden sert bir tepki hiç vermem. Zaten bu çocukların daha sık yanlış yapabileceğini bilirim. Yanlış cevap verdi, toplama işlemini yanlış yaptı. Bir bak bakalım derim, biraz düşün. Baktım fark edemiyor o zaman ben söylerim. Tabi bu çocuklarda sabretmek gerek. Çocukların önünde nasıl yanlış yaptın demem, rencide etmem.’*” (s. 61, 102-103-104-105-106) diyerek nasıl dönüt-düzeltilme yaptığını belirtmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinde yanlış tepkilere yönelik düzenleme yapılırken önemli olan yanlışların düzeltilmeden geçilmemesidir. Bu şekilde bir düzenleme yapılmadığında öğrenci o konuyla ve sonrasında ilişkili olabilecek konularla ilgili olarak yanlış tepkide bulunmaya devam edecektir. Katılımcıların nerdeyse tamamı, kaynaştırma öğrencilerinin yanlış cevaplarını veya davranışlarını dönüt-düzeltilme yapmadan geçmemektedir. Alınan görüşlerden hareketle katılımcılar, yanlış cevaplara öğrencinin dikkatini çekmeye çalışmış ve onun yanlış cevabı fark etmesi için beklemiştir. Katılımcı B20’nin “*‘Bir bak bakalım derim, biraz düşün’*” ; “*‘Şunu yanlış yapmışsın, bir daha oku.’*” gibi ifadeleri bu duruma örnek oluşturmaktadır. Eğer hâlâ kaynaştırma öğrencisi doğru cevabı veremiyorsa sınıf öğretmenleri devreye girerek gerekli düzenlemelerde bulunmuştur.

4.2.3.2. Öğretime geri dönme. Öğretime geri dönme, öğrenci yanlış yaptığında ilgili konunun tekrar ve baştan anlatılmasıdır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinden H20 ve A9, kaynaştırma öğrencisinin yanlış cevaplarında eğer dönüt ve düzeltilme yeterli değilse öğretime geri döndükleri yönünde görüş bildirmiştir. H20 görüşünü “*‘O yakınımda ve bire-bire çalıştığımız için yanlış olduğunda sıkıntı varsa da bir daha anlatırım.’*” (s. 126, 211-

212) şeklinde belirtirken; A9 ise “*Yanlış cevap verdiğinde ona yanlış yaptığını belirtiyorum. Tekrar anlatıyorum.*” (s. 147, 118-119) şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Öğretime geri dönme, özel eğitim alanında kullanılmaktadır. Katılımcıların dörtte biri bu düzenlemeye başvurmuştur. Bu düzenleme ile kaynaştırma öğrencisi yanlış tepki verdiğinde sunulan içeriğin kısa bir tekrarı yapılmıştır. Kaynaştırma öğrencisi tarafından anlaşılmayan noktaların tekrar üzerinden geçilmesi yanlış tepkileri aza indirmeyi kolaylaştırabilir. Bu sebeple de sınıf öğretmenlerinin daha sık yer verebileceği düzenlemeler kapsamında yer alabilmelidir.

4.2.3.3. Mola. Mola, uygun olmayan davranışların/tepkilerin hemen ardından belli bir süre ortamdan uzaklaştırmadır. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisi yanlış tepkide bulunduğu katılımcı iki sınıf öğretmeni molayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. S17 öğrencisinin yanlış tepkileri fazlalaşınca dinlenmesi için molayı kullandığını şu ifadeyle belirtmiştir: “*‘Elif okur musun?’ derim. Tekrar başa döner o zaten. O şekilde düzeltilir ya da ‘Yorulduğum öğretmenim dinlenebilir miyim?’ der. Bazen yanlış okumalar fazlalaşınca anlıyorum ben onun yorulduğunu o zaman kendisi de söyler: ‘Öğretmenim, dinlenebilir miyim?’ der. Dinlen hadi bakalım!’*” (s. 72, 171-172-173). A16 da “*İsmail’le konuşurum ben, sürekli açıklama yapıyorum. Olumsuz davranışta köşede bekletme. 6 dakika. Yaşı kadar bekliyor.*” (s. 172, 112-113) ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin olumsuz davranışlarında molayı kullandığını dile getirmiştir.

Mola, ortam değişikliği yapılarak veya yapılmayarak uygun olamayan davranışların azaltılması için kullanılmaktadır. Uygun olmayan davranışlar sergilendiğinde ortamda bulunan uyarandan öğrenci uzaklaştırılır. Katılımcı A16 da olumsuz davranışlarda yaşı kadar köşede beklettiğini yani ortamdaki uyarandan kısa süreliğine öğrenciyi uzaklaştırdığını belirtmiştir. Katılımcı S17, uygun olmayan davranışlar için değil de uzun süreli çalışmalarda kaynaştırma öğrencisi yorulduğu için bu tür bir yöntem başvurmuştur. Burada amaç, yanlış tepkilerin artması sebebiyle öğrenciyi uyarandan uzaklaştırmaktır.

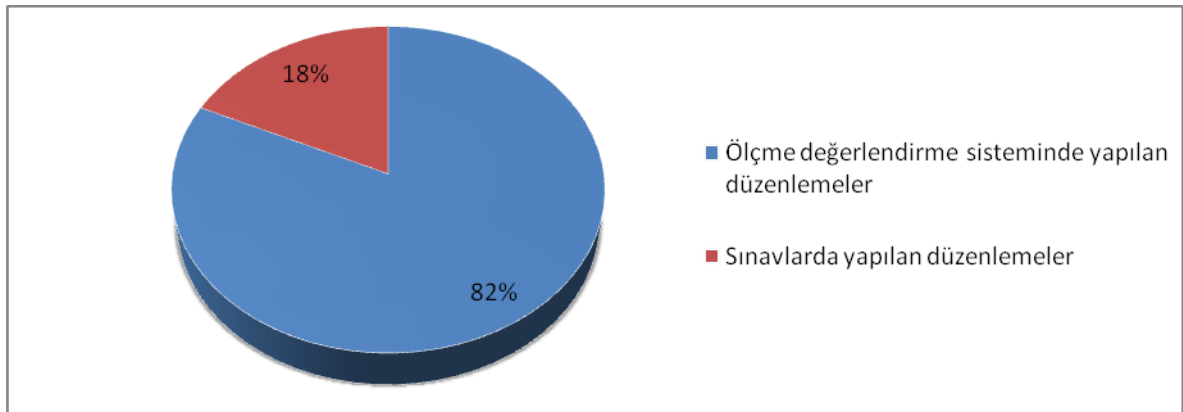
4.2.3.4. Rehberli uygulama. Rehberli uygulama; özel eğitimde doğrudan öğretim yöntemi içerisinde yer almaktadır. Öğrenci doğru cevap veremediğinde veya bağımsız bir şekilde amacı gerçekleştiremediğinde öğretmen tarafından ipucu verilmesi veya öğrenciyle birlikte etkinliğin yapılmasını içermektedir. Böylelikle kaynaştırma öğrencisi yanlış tepki verdiğinde kullanılacak düzenlemeler kapsamında M37 de “*Sonuçta doğru çıkmadığında onlara ona tahtada alıştırmaya çözerken birlikte çözüyoruz. Yapamadığı*

zaman birlikte çözerken de daha basite indirgeyerek bunu yapabiliyorum.” (s. 3, 54-55) ifadesiyle rehberli uygulama çalışmalarına örnek teşkil etmektedir.

Rehberli uygulamada özel gereksinimli bireylere ders sunumu yapıldıktan sonra konuyla ilgili olarak onlardan dönütler alınır. İstendik düzeyde gerçekleşmeyen amaçlar için öğretmen öğrencisiyle birlikte ek alıştırmalar yapar. Katılımcı M37 de buna uygun olarak kaynaştırma öğrencisi yanlış cevap verdiğinde onunla birlikte tekrar yaptığını ve bunu daha basite indirgeyerek öğrenci seviyesine uygun bir şekilde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcının gerçekleştirdiği düzenleme şekli olması sebebiyle sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alan bilgisiyle ilgili donanmışlığı üzerinde durulması gerekmektedir.

4.3. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik, Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretim süreci sonunda gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme dayalı olarak verilerin çözümlenmesi sürecinde sonunda iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; (1) Ölçme değerlendirme sisteminde yapılan düzenlemeler (2) Sınavlarda yapılan düzenlemelerdir. Elde edilen bu bulgular, Şekil 4.3’te her bir temanın yüzdelik değerleri ile birlikte sunulmuştur.



Şekil 4.3. Katılımcıların Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

Aşağıda yer alan Tablo 4.3’te öğretim süreci sonunda gerçekleştirilen düzenlemelere ilişkin ortaya çıkan tema ve alt temaların frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.3

Katılımcıların Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar ile Alt Temalar

Ana ve Alt Temalar	Frekans
Ölçme ve Değerlendirme Sisteminde Yapılan Düzenlemeler	
BEP amaçlarına göre ölçme ve değerlendirme	13
Gözleme dayalı ölçme ve değerlendirme	9
Öğrenci düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme	5
Ödevlere dayalı ölçme ve değerlendirme	4
Ders içi katılıma dayalı ölçme ve değerlendirme	2
<i>Ara Toplam</i>	33 (%82.5)
Sınavlarda Yapılan Düzenlemeler	
Sınav türünde değişiklik yapma	5
Sınav Sırasında Yardım Etme	1
Sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme	1
<i>Ara Toplam</i>	7 (%17.5)
GENEL TOPLAM	40 (%100)

4.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Sisteminde Yapılan Düzenlemeler

Bu tema kapsamında beş alt tema yer almaktadır. Bu temalar, (1) BEP amaçlarına göre ölçme ve değerlendirme, (2) Gözleme dayalı ölçme ve değerlendirme, (3) Öğrenci düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme, (4) Ödevlere dayalı ölçme ve değerlendirme ve (5) Ders içi katılıma ölçme ve dayalı değerlendirmedir. Öğretim öncesi süreçte kaynaştırma öğrencisi için amaç/kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen amaçlar, ders sunumunda hayata geçirilmiştir ve gerekli düzenlemeler eşliğinde kaynaştırma öğrencisine öğretim yapılmıştır. Kaynaştırma öğrencisinin bu amaçları ne kadar kazandığının kısacası öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespit edilmesi için sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Bu şekilde, sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle ilgili gerekli düzenlemelere tekrar başvurabilir veya öğretilen içeriği baştan yapılandırabilir.

4.3.1.1. BEP amaçlarına göre ölçme ve değerlendirme. Katılımcı sınıf öğretmenleri, öğrencinin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre BEP hazırlamışlardır. BEP'teki amaçlara kaynaştırma öğrencisinin ulaşip ulaşmadığını tespit etmek için ölçme ve değerlendirme sisteminde düzenleme yaptıklarını dile getirmişlerdir. K21 "*Esma'yı daha çok BEP kazanımlarına ulaşip ulaşmadığıyla değerlendiriyorum. Ulaşmazsa bu öğrencinin kalma şeyi zaten yok. Ona göre değerlendiriyorum kazanımları yapıp yapmamasına göre.*" (s. 205, 176-177-178) beyanıyla M17 ise "*Değerlendirme yaparken BEP çerçevesinde aldığımız kazanımları kazanabilmesine göre değerlendiriyorum.*" (s. 184, 212-213) beyanıyla yaptıkları düzenlemeleri ifade etmişlerdir.

BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı), kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluk tespitine ve performansına uygun olarak uygun olarak hazırlanmış ders planlarından oluşmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlasının ölçme-değerlendirme sisteminde bu tür bir düzenlemeye gittiği söylenebilir. BEP’te yer alan amaçların değerlendirmeye alınması oldukça yerinde bir düzenlemedir. Çünkü, kaynaştırma öğrencilerinin akranlarından farklı gereksinimleri olduğu bilinmektedir. Bu farklılıklara rağmen diğer öğrencilerle aynı ölçme-değerlendirme işlemine tabi tutulması kaynaştırmanın ruhuna da aykırı bir uygulamadır. Alınan görüşlere bakılığında katılımcıların da bu yönde ifadelerde bulunduğu açığa çıkmıştır. Yalnız elde edilen bir görüşte yer alan ‘...zaten bu öğrenciler kalmıyor.’ ifadesi de kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yapılmasının gereğine inanılmadığını da düşündürülebilir.

4.3.1.2. Gözleme dayalı ölçme ve değerlendirme. Sınıf öğretmenlerinin gözlemine dayalı olarak ölçme ve değerlendirme yapıldığı bu alt tema kapsamında sınıf öğretmenleri ders esnasında kaynaştırma öğrencisini belli özelliklerin varlığı/yokluğu bakımından değerlendirmektedir. A9 “*Zaten çocuğu gözlemlediğim için bir kâğıt şeklinde yapmıyorum ara ara konuşarak bu şekilde dönüt alıyorum.*” (s. 148, 139-140) derken; C18 ise yalnızca akademik dersleri değil öğrencisindeki farklı kıstasları da ölçme ve değerlendirme yaparken kullandığını “*Benim ölçme kriterim sınıf içinde arkadaşlarıyla iyi geçiniyor mu? Kurallara uyuyor mu? Verilenleri, istenen davranışları yerine getiriyor mu? Ona bakıyorum. Ödevleri yapmış mı? Arkadaşları arasındaki diyaloga bakarak...*” (s. 139, 261-262) ifadelerini kullanarak belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin gözleme dayalı yaptıkları ölçme ve değerlendirme işleminde herhangi bir gözlem formu, kontrol listesi kullanmadıkları altı çizilmesi gereken bir bulgudur. Bu tip bir değerlendirmenin de ne kadar objektif yapılabileceği ayrı bir sorundur. Yaklaşık olarak katılımcıların yarısı gözlem yoluyla ölçme ve değerlendirme yapmıştır. Bu düzenlemeyle; kaynaştırma öğrencisinin sosyal yaşam becerileri, yönergeleri yerine getirme gibi farklı özellikleri de değerlendirmeye alınmıştır. Gerektiğinde bu düzenleme, sınıf öğretmenleri tarafından kullanılabilir ancak herhangi bir ölçüt listesiyle ‘gözlem’e başvurulduğunda daha işlevsel olacaktır.

4.3.1.3. Öğrenci düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme. Öğrenci düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme, kaynaştırma öğrencisinin kendi performansına uygun olarak değerlendirildiği, sınıf altında veya üstünde herhangi bir başarı/başarısızlık karşılaştırması yapılmayan bir düzenleme şeklidir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri

incelendiğinde Z20 “Ayşe’yle değerlendirmelerimiz ona ufak tefek kendi yapabileceği şeylerle ilgili sorular soruyorum. Mesela toplama işlemi, işte ritmik sayma yaptırıyorum. Bunların hepsi değerlendirme oluyor zaten. ‘Ayşe 20’ ye kadar say, beşer beşer hadi sayalım birlikte.’ diyorum. Biraz konuşturmaya çalışıyorum işte onu o şekilde değerlendirmeler yapıyoruz. Soru cevap şeklinde, basit değerlendirmeler şeklinde.” (s. 21, 163-16165-166) ifade kullanmıştır. N17 ise “Sınıfın seviyesini dikkate alamam, zaten sınıfın gerisinde. Daha öncekine göre ilerleme kaydettiyse başarı göstermişse ‘ELAT grubunu’ biliyordur ama ‘İNORM grubuna’ geçmiştir. Bu zaten bir gelişmedir. Başarıya ulaşmıştır. Bunu da zaten aferin diyerek, ödülle gösteriyoruz. Bunu kıstas alıyorum. Yani kendi durumuna göre.” (s. 106, 119-120-121-122) şeklinde ifadelerle öğrencilerini kendi performanslarına göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencilerinin performansı öğretim öncesi süreçte amaç/kazanım belirlerken ortaya çıkarılmıştır. Buna dayalı olarak da ölçme ve değerlendirme sisteminde düzenlemeye gidilmesi eş güdüm sağlanması açısından gerekli olabilir. Performansa uygun amaç/kazanım belirleme, bu alt tema kapsamında yer verilen ölçme ve değerlendirme düzenlemesine göre daha sıklıkla yer verilen düzenlemedir. Bakıldığında katılımcıların dörtte birinin bu düzenlemeye gitmesi amaç/kazanım tespitiyle tezat bir bulgu olarak açığa çıkmıştır. Elde edilen görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaparken sınıf seviyesini değil öğrencisinin kendi seviyesini kıstas aldığı ve buna göre düzenleme yaptığı söylenebilir.

4.3.1.4. Ödevlere dayalı ölçme ve değerlendirme. Kaynaştırma öğrencisinin diğer değerlendirme sistemleri haricinde ev ödevleri, proje ödevleri gibi çalışmalarının değerlendirmeye alınarak öğrencinin gelişim düzeyini tespit etmeyi içeren bir düzenlemedir. Buna paralel olarak B20 “Proje ödevlerinden değerlendiriyorum. Onları diğerlerinden ayrı tutmuyorum. Aileleriyle beraber yapıyorlar ama olsun. Eve ödev veriyorum, onları değerlendirmeye alıyorum.” (s. 62, 133-134) ifadesini kullanırken K21 “Bir de şey, yapabileceği proje ve performans ödevleriyle onları bizzat sınıfta yapmasını istiyorum. Evde zaten yapmaz da. Onun yapmasına göre veriyorum tabi ki. Esmâ’ya verirken diğerlerine verdiğim şekilde değil.” (s. 205, 179-180) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ödevlere dayalı ölçme ve değerlendirme kapsamında sınıf öğretmenlerinin beşte biri düzenleme yapmıştır. Bu düzenleme şekli, kaynaştırma öğrencisini bütüncül olarak değerlendirmesi bakımından önem arz edebilir. Ödevler, belli bir süreç içerisinde

hazırlanıldığından anlık değerlendirmeler haricinde bu şekildeki düzenlemelere de gerektiğinde başvurulabilir.

4.3.1.5. Ders içi katılıma dayalı ölçme ve dayalı değerlendirme. Bu düzenleme, alternatif değerlendirme sistemleri içerisinde özel eğitimde çok kaynaklı değerlendirme kapsamında yer alabilmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin yaptığı çalışmalar, ders katılımları vs. değerlendirmeye alınmıştır. S17 ile B20 tarafından ifade edilen görüşler incelendiğinde B20 “*Derse katılımını, ifadesinden, anlatmasından... Hani dedim ya, çalıştığımız fotokopiler var. Onlarla değerlendiriyorum.*” (s. 62, 133-134) şeklinde; S17 de “*İlla bu kâğıt onun değerlendirmesi olmamalı. Bunun haricinde sınıf içi katılım önemli. Diğer öğrencilere de performans notları da veriyoruz diyorum ya onların ben sınav olmasına karşıyım.*” (s. 74, 219-220) şeklinde ölçme ve değerlendirmeye ders içi katılımı da kattıklarını dile getirmişlerdir. Bu biçimdeki ifadeler incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin sınav yoluyla değerlendirilmesinin katılımcı tarafından doğru bulunmadığı söylenebilir. Bu kapsamda yalnızca iki sınıf öğretmeni, öğrencilerinin sınıf içindeki performanslarını da değerlendirmeye alarak yine bütüncül bir ölçme ve değerlendirme düzenlemesinde bulunmuştur.

4.3.2. Sınavlarda Yapılan Düzenlemeler

Bu tema kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda üç farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar, (1) Sınav türünde değişiklik yapma, (2) Sınav sırasında yardım etme, (3) Sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme biçiminde isimlendirilmiştir. Bu tema kapsamındaki düzenlemeler, kaynaştırma öğrencisinin gerçek durumunu ortaya koymasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, onun özelliklerine ve gereksinimlerine göre sınavların düzenlenmesini içermektedir.

4.3.2.1. Sınav türünde değişiklik yapma. Sınav türünde değişiklik yapma katılımcıların en sık başvurdukları yoldur. Bu düzenleme, kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda sınav formatının (sözlü, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı sorular...) değiştirilmesidir. Ş16 “*Sınıfta böyle küçük küçük sınavlar yapıyorum, yani testler. Bu testlerde; klasik sorusu da oluyor, eşleştirme de oluyor, doğru yanlış da oluyor. Onları yapıyorum sınıfa çünkü öğrettiğim konular unutuluyor mu acaba? Akılda kaldı mı? Defterine özet yazdırırım kitaptan, işlediğimizden.*” (s. 80, 89-90-91) ifadesini kullanırken Y17 ise “*BEP’te hangi kazanımları almışsak o kazanımlar ölçüsünde etkinlikler, çalışmalar hazırlayarak... Test,*

boşluk doldurma ya da kısa cevaplı sorular.” (s. 41, 167-168-169) şeklinde beyanlarla sınav sorularında mümkün olduğunca çeşitliliğe yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Sınav türünde değişiklik yapma, katılımcıların dörtte birinin yer verdiği bir düzenleme şeklidir. Kaynaştırma öğrencisinin öğrendiklerinin kalıcılığını tespit etmek için sınıf içerisinde yapılan düzenlemelerdir. Ayrıca tek tip sınav formatı yerine farklı şekilde sınav yapılması kaynaştırma öğrencisinin değerlendirme sürecini daha zengin bir hâle getirebilir.

4.3.2.2. Sınav sırasında yardım etme. Sınav sırasında yardım etme, yalnızca S17 tarafından dile getirilmiştir. Bu düzenleme, ölçme ve değerlendirme yaparken kaynaştırma öğrencisinin dezavantajlı olduğu durumları azaltmak amacıyla yapılabilmektedir. Sınav esnasında sorularla ilgili açıklama yapan S17 *“Ya onların ben sınav olmasına karşıyım. O zaman gerçekten zorlanıyorum. Bazen yanıma alıp yapıyorum. Ben okumuyorum ve bazı açıklamalar yapıyorum. Veriyorum, bakıyorum, ne yapmış? Seviyesini de görüyorum orada.”* (s. 73, 222-223) ifadesini kullanmıştır.

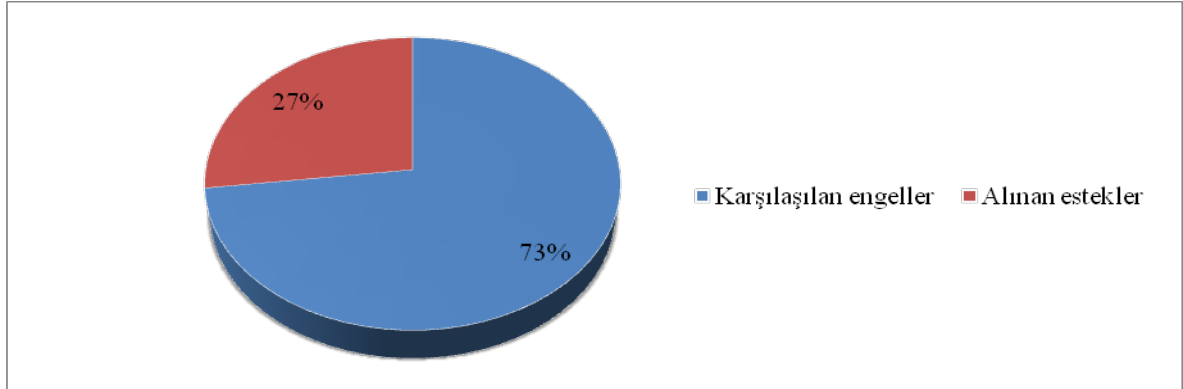
4.3.2.3. Sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme. Sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme; sınavdaki soruların azaltılması, soruların biçimi, puntosu vb. kısımlarda düzenleme yapılmasıdır. S17 *“Genelde resimli sınavlar. Hani mesela resmini gösteriyorum bunun normal sınıfa da uyguluyorum ben onları ama daha böyle açıklayıcı, biraz daha büyük yazılı, mesela soru sayısını biraz daha azaltıyorum, seviyeyi biraz daha düşürüyorum. Onların yapabileceği düzeyde...”* (s. 73, 222-223) biçimindeki ifadesiyle sınav soruları ve sınav kâğıdının düzeninde bir takım farklı düzenlemelerin yapıldığını belirtmiştir.

Sınav sırasında yardım etme ve sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme alt temaları incelendiğinde yalnızca bir katılımcının görüş bildirdiği açığa çıkmıştır. Her iki alt tema kapsamında yer alan görüşler, kaynaştırma öğrencisinin hâlihazırdaki durumunun daha avantajlı bir hale getirilmeye çalışıldığının göstergesidir. Bu düzenlemeler, kaynaştırma öğrencisine kolaylık sağlamaktan öte onun gerçek performansını ortaya çıkarmasına yardımcı olmak için yapılmıştır.

4.4. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler Sırasında Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler

Araştırmanın dördüncü alt problemi *“Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler nelerdir?”* şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt

probleme dayalı olarak verilerin çözümlenmesi sürecinde sonunda iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; (1) Karşılaşılan engeller, (2) Alınan desteklerdir. Şekil 4.4'te temalara ilişkin yüzdelik değerler verilmiştir.



Şekil 4.4. Katılımcıların Öğretimsel Düzenlemeler Sırasında Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Desteklere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

Şekil 4.4. incelendiğinde kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engellerin aldıkları desteklerden çok daha yoğun olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları engellerin oldukça çeşitli olduğu göze çarpmaktadır. Bu engelleri aşmada aldıkları desteklerin de yetersiz olduğu söylenebilir. Tablo 4.4.'te verilen her bir tema ve alt tema aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Katılımcıların Öğretimsel Düzenlemeler Sırasında Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Desteklere İlişkin Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar

Ana ve Alt Temalar	Frekans
Karşılaşılan Engeller	
Özel eğitim alan bilgisi eksikliği	8
Aileden kaynaklı engeller	8
Zaman yetersizliği	6
Öğrenciden kaynaklı engeller	5
Materyal eksikliği	4
Sınıf mevcudu	4
Öğretim programının yokluğu	3
Öğretmene çok iş düşmesi	3
Okulların fiziki donanım yetersizliği	2
Rehber öğretmen yokluğu	1
Destek eğitim odası yokluğu	1
Ara Toplam	45 (%73)
Alınan Destekler	
Rehberlik servisi	8
Aile	5
Özel eğitim kurumu	4
Ara Toplam	17 (%17)
GENEL TOPLAM	62 (%100)

4.4.1. Karşılaşılan Engeller

Bu tema kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda 12 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; (1) Özel eğitim alan bilgisi eksikliği, (2) Aileden kaynaklı engeller, (3) Zaman yetersizliği, (4) Öğrenciden kaynaklı engeller, (5) Materyal eksikliği, (6) Sınıf mevcudu, (7) Öğretim programının yoğunluğu, (8) Öğretmene çok iş düşmesi, (9) Okulların fiziki donanım yetersizliği, (10) Rehber öğretmen yokluğu, (11) Destek eğitim odası yokluğudur.

4.4.1.1. Özel eğitim alan bilgisi eksikliği. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenleme yaparken daha sıklıkla karşılaştıkları engel, özel eğitim alan bilgisi eksikliğidir. Yapılan görüşmelerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının özel eğitim veya kaynaştırma hakkında herhangi hizmet-içi veya lisans eğitimi almadıkları bilinmektedir. Özel gereksinimli bireylerin kimler olduğu, onların özellikleri veya nasıl öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları ve onlara yetemedikleri konusunda görüş bildirdikleri söylenebilir. Z20 *“Yani işte sıkıntı olarak hep aynı şeyler, ben Ayşe’ye yetmediğimi düşünüyorum. Eğitim olarak yetmediğimi düşünüyorum. Ben hani verimsiz olduğumu düşünüyorum Ayşe ile ilgili, o yüzden de üzülüyorum. Çocuğun burada harcandığını düşünüyorum ben çünkü ben onun eğitimini almadığım için yazık olduğunu düşünüyorum.”* (s. 21-22, 172-173-186-189) ifadesini kullanırken C18 *“Zorluklar şu: Bir, bunun eğitimini almadık; özel eğitim almadık. Uygulama aşamasında iki ayağımız bir pabuca giriyor. Nasıl faydalı olabilirim, o konuda zorlanıyoruz.”* (s. 140, 283-284) ifadesini kullanmıştır.

Özel eğitim, genel eğitim işleyişinden birçok yönüyle ayrılan kendine özgü bir disiplindir. Özel gereksinimli öğrencinin özellikleri, onların nasıl bir eğitime ihtiyacı olduğu, öğrencinin yetersizliğinden kaynaklı olarak ona nasıl öğretim yapılacağı gibi konularda sınıf öğretmenlerinin yeterlik gösterdiği söylenemez. Katılımcıların yarısından daha azı bu engel kapsamında görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan düzenlemeler incelediğinde özel eğitime özgü yöntem-tekniğin nadiren kullanılması, özel eğitim alan bilgisi eksikliğinde ortaya çıkan frekans değerlerinin olduğundan daha fazla olduğunu düşündürülebilir. Nitekim sınıf öğretmenleri, ciddi bir eğitim sürecinden sonra bu tür düzenlemelerin yapılması gerektiği fikrine ulaşmamıştır. Daha çok kendi çabalarıyla kaynaştırma eğitiminde yön bulmaya çalışmışlardır. Bu sebeptendir ki alınan görüşler de ‘kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim içerisinde harcandığı, onlara yazık olduğu’

biçiminde ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ne yapacakları konusunda yetkinlik sergileyememektedir.

4.4.1.2. Aileden kaynaklı engeller. Katılımcı sınıf öğretmenleri, ailenin ilgisizliğinden ve aileden destek alamadıklarından dolayı engelle karşılaştıklarını ifade etmiştir.. Bununla paralel olarak V28 *“Biraz daha olumlu bakmak bu konuda aileyle çalışmak çok önemli fakat bu konuda şunları da görüyorum: Aileler bu çocuklardan yorulmuşlar, usanmışlar. Aileler bu konuda çalışanları gördükleri zaman onun üzerine bırakıp kaçmayı düşünüyorlar. Bazen bu olaylar sıkıcı nedenlere yol açıyor. Ben öğretemsem saatim zamanım gelinceye kadar ilgilenirim, yaparım, yaptırırım ama şimdi okul bitmiş çocuk ortada kalmış, almaya gelen olmamış. Yani yapı olarak insanlar biraz daha eğitilmiş olmalı, biraz daha iletişim halinde olmalı.”* (s. 54, 247-248-249-250-251) diye görüş bildirirken A16 *“Aileye söyledim, aile ilgilenemiyor. Korumacı ama ilgilenemiyor. Çok fazla korumacı ama hiç ilgilenmiyorlar. Gidebildiğimiz kadar gittik sonuçta. En büyük sorun, ailenin aşırı korumacılığı, ilgilenmediği gibi küçük olağan sorunları da büyütüyor, geliyor ve bizim işimizi zorlaştırıyor.”* (s. 169-174, 44-45-46-47-155-156) biçiminde ifadelerde bulunarak aileden kaynaklı engelleri dile getirmişlerdir.

Aileden kaynaklı engellerle ilgili ortaya çıkan görüşlerde, ailenin eğitim alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bazı ailelerin kaynaştırma öğrencisi olan kendi çocuklarından yorulduğu ve çocuklarına karşı umursamaz davrandığı, bazı ailelerin de aşırı korumacı ve müdahaleci tavırlar sergilese de ilgisiz olduğu ortaya çıkan görüşlerden hareketle söylenebilir. Sınıf öğretmenleri aileden destek almak yerine bir de bu tip sorunlarla yüzleşmek durumunda kalmıştır. Alınan destekler alt temasında ‘aile’ desteği de yalnızca beş katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Açığa çıkan iki alt temanın bulguları arasında paralellik olduğu söylenebilir.

4.4.1.3. Zaman yetersizliği. “Zaman yetersizliği” alt teması incelendiğinde katılımcılar, özellikle bire-bir çalışma ortamının kaynaştırma öğrencisine sürekli sağlanamayacağını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak, diğer öğrencilere de zaman ayırmak gerektiği ve bu durumun zorluğunu ifade etmişlerdir. H20 *“Hakkı var ama yani sen bir tane çocuğa işi bırakıp ilgilenebilirsin ama öbürlerini de göz ardı etmemen gerekiyor. Tabi ki ama bunun hakkı var diye öbürlerinin hakkını almamam gerekiyor çünkü veli de olsa buna razı olmaz desem ki ben bununla uğraşacağım ama sizinkilerle az ilgileneceğim falan. Dedim ya her çocuğa iki dakika zaman düşüyor.”* (s. 122, 122-123-124-125-126)

derken N17 ise “*Ben elimden geldiğince öğrenciyi yanıma alıp birebir çalışıyorum ama 32 çocuğun içinde ne kadar vakit ayırabilirsin.*” (s. 106, 127-128) şeklinde görüş bildirmiştir.

Zaman yetersizliğinin katılımcıların sıklıkla karşılaştığı engellerden olduğu söylenemez. Kaynaştırma öğrencisine ayrılan zaman söz konusu olduğunda diğer öğrencilerin de bireysel olarak ilgilenilmeye hakkının olduğu algısı alınan görüşlerden hareketle çıkarılabilir. Ayrıca, genel eğitim işleyişinin kaynaştırma öğrencisine ayrılan zamandan dolayı aksayabileceği N17'nin “...32 çocuğun içinde ne kadar vakit ayırabilirsin.” ifadesiyle örtüşmektedir.

4.4.1.4. Öğrenciden kaynaklı engeller. Karşılaşılan engeller temasında kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünden, isteksizliğinden veya davranışsal problemlerinden kaynaklı engeller de yer almaktadır. Öğrenciden kaynaklı engellere bakıldığında görüş bildiren katılımcı sınıf öğretmenlerinden M17 “*Sınıf için de düşünürsek sadece öğrencinin sosyal becerilerindeki, duyuşsal becerilerindeki yetersizlik diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve benim o konuda sınıfta otorite sağlamamı bozan engeller var.*” (s. 185, 234-235-236) ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünden kaynaklı engellere ilişkin beyanda bulunmuştur. R27 ise “*Bazen yazı yazmak istemiyor. Sınıfın düzenini bozuyor.*” (s. 167, 142-151) ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin isteksizliğinden ve problem davranışlarından kaynaklı engelleri belirtmiştir.

Öğrenciden kaynaklı engelleri katılımcıların dörtte biri yaşamaktadır. Bu engellerin içerisinde kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünden dolayı akranlarıyla sıkıntı yaşaması yer almaktadır. Sınıf öğretmeni, bu sebeple sınıf yönetiminin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcının diğer öğrencilerin gözündeki imajının sarsılacağını düşünerek bu durumdan rahatsız olduğu söylenebilir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin sıkıldığı zaman sınıf düzenini bozması da öğrenciden kaynaklı engellerde beyan edilmiştir.

4.4.1.5. Materyal eksikliği. Görüşü alınan sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli bireyler için ayrı ve özgün materyallerin olması gerektiğini vurgulamıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler için bile materyal eksikliği yaşanırken özel gereksinimli öğrencilere özgü herhangi ders materyalinin olmadığından yakınan K21 “*Zaten şöyle bir şey, normal dediğimiz öğrenciler için bile doğru düzgün bir materyal yok ki... Yani tamam, bunu öğretmen hazırlayacak. Şu an ilkokul kısmı ile ortaokul birlikte olduğu için inanın hiçbir materyal kalmadı. Zaten zor alıyorsun. Matematikte bile ne bir cetvel ne bir şey, Ema için de çok özel bir şey yok. Okullar bence ona göre düzenlenmeli, okullarda yeterli materyal olduğuna inanmıyorum ben.*” (s. 205, 185-186-187-188-192) şeklinde beyanda

bulunurken C18 ise “*Onun dışında materyal-ne bileyim-özel eğitim için bir sınıf, şöyle bir sınıfımız olsa tam donanımlı içinde böyle oyuncak, eğleneceği yerler filan.*” (s. 140, 299-300) diyerek özel eğitime özgü materyallerin ve ortamların olması gerektiğini ifade etmiştir.

Materyal, eğitim-öğretimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış materyaller sınıf öğretmeni tarafından kullanılabilir. Ders materyali hazır olarak kaynaştırma ortamında yoksa sınıf öğretmeni tarafından hazırlanabilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin çoğu ders materyallerinin eksikliği konusunda engelle karşılaştıklarını belirtmeseler de öğrenme materyallerinin seçilmesi temasında temin kolaylığından en çok yazılı materyallerde düzenleme yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin özel eğitime özgü materyalleri kullanamadıklarını göstermektedir. Görüşler incelendiğinde katılımcılar, kaynaştırma öğrencisinin bireysel gereksinimlerine uygun materyal ve eğitim ortamlarının eksikliğinden kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla gerçekleşemediğini düşünmektedir.

4.4.1.6. Sınıf mevcudu. Sınıf mevcudu, karşılaşılan bir diğer engellerdendir. Görüş bildiren sınıf öğretmenleri diğer öğrencilerin de aynı ortam içerisinde olduğunu ve onların da o esnada eğitim-öğretime devam ettiğini bu sebeple de sınıf mevcudunun engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan katılımcı sınıf öğretmeni G20 “*Kaynaştırmada senin üzerine yük atılıyor. Bir şekilde aile de idare de senin üzerine atıyor. Sen ne yapabilirsen sınıfta o kadar. Bunun dışında 23 tane daha öğrencin var.*” (s. 196, 202-203-204) diye belirtirken K21 ise “*...Çünkü Esmâ hani şu anda kelimeleri hecelerine ayırırken; ötekiyle yapım eklerinden bahsediyorsun. Diğerleriyle 21 kişiyle heceleri çalışamazsın. Kısa süre gösterirsin 21 kişiyi de engelleyemezsin onların da önünü kapatamazsın.*” (s. 200, 62-63) şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenleri genel eğitim içerisinde işlenen öğretim programının kaynaştırma öğrencisine uygun olmadığını belirtmiştir. Bu durum, sınıftaki öğrenci sayısı düşünüldüğünde katılımcıların karşısına engel olarak çıkmıştır. Bakıldığında katılımcıların bu engelle sıklıkla karşılaştığı söylenemez.

4.4.1.7. Öğretim programının yoğunluğu. Öğretim programı, eğitim öğretim süresi içerisinde öğrencilere kazandırılması gereken derslerle ilgili içeriklerden meydana gelmektedir. Z20 “*Zaten zaman olarak da ortam buna müsait değil. Benim zaten sınıf öğretmeni olarak işlemem gereken konular, müfredatım yok mu? Var işte. Ben onların yanı sıra Ayşe'ye zaman ayırdığımda olmuyor.*” (s. 23, 209-210-211) diyerek kaynaştırma

öğrencisine bire-bir vakit ayırdığında öğretim planıyla ilgili sıkıntı yaşandığını G20 ise “*Bunun dışında 23 tane daha öğrencin var, senin uyman gereken bir programın var baktığında.*” (s. 196, 204) görüşüyle K21 de “*Senin dışında gelişen olaylar olduğunda fark edebiliyorsun çünkü ilk defa Esmâ değil, birçok öğrencimiz oldu. Aşabildiğimiz oldu, belli sıkıntılar oluyor elbet. Kaynaştırma eğitimi amacına ulaşmıyor. Elinde yüklü bir program var. Benim Esmâ’ya bir şey vermem çok zor.*” (s. 200, 58-59-60) biçiminde benzer görüş bildirmiştir.

Öğretim programının yoğunluğu sebebiyle sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisine ayrılan zamanı ‘vakit kaybı’ olarak görebilir. Çünkü genel eğitimde yer alan sınıf öğretmenleri öğretim programının yetiştirilmesi gerektiğini ve bunun da kaynaştırma öğrencisi genel eğitim içerisinde varken engel olarak karşılına çıktığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri bundan dolayı kaynaştırmanın amacına ulaşmadığını düşünmektedir.

4.4.1.8. Öğretmene çok iş düşmesi. Kaynaştırma öğrencileriyle ilgili sınıf öğretmenin sorumluluğu ve aynı anda birçok ayrıntının düşünülmesi gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Engeller kapsamında V28 “*Okul idaresiyle de görüşüyoruz, rehberlik servisiyle de ama genelde görüşme orada kalıyor. Yine iş, sorumluk, görev size düşüyor. Öğretmene kalıyor.*” (s. 54, 255) biçiminde; S17 de “*Hani kaynaştırma öğrencisi olduğu zaman öğretmene çok iş düşüyor. Gerçekten gözüm, kulağım, her şeyim Elif’in üstündeydi iki yıla kadar. Teneffüste ne olur? Kendi çocuğunuza parkta oynarken bakarsınız ya aynı öyleydim. Yani kaynaştırma iyi ama gerçekten öğretmene çok iş düşüyor.*” (s. 75, 247-248-249) biçiminde görüş bildirmiştir.

Katılımcılar, özel gereksinimli bireyin yer aldığı ortamda birinci sorumluluğun sınıf öğretmeninde olduğunu ifade etmiştir. Böyle bir öğrenci ile baş başa kalındığında kaynaştırma öğrencilerine karşı korumacı bir tavır içerisinde girildiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte mesleki ve kişisel yüklerinin fazla olduğu da açığa çıkmıştır.

4.4.1.9. Okulların fiziki donanım yetersizliği. Fiziki donanım, eğitim-öğretim ortamında kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinden kaynaklı engelleri azaltmaya yardımcı olabilir. H20 “*Ve bunun için hazırlanmış derslikler olması gerekiyor, her şeyin full olması lazım. Böyle bir ortamda bunu yapman gerekiyor.*” (s. 122, 113-114) biçiminde gerekli donanımla kaynaştırma eğitiminin yapılabileceğini; B23 ise “*O bedensel engelli çocuk için asansör talebinde bulunulmuş, söz verilmiş, ödenek çıkmış ama bir türlü asansör yapılmıyor. Bunun gibi yani.*” (s. 167, 198-199-200) biçiminde kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne uygun olarak fiziki düzenleme yapılamadığından dem vurmıştır.

Alınan görüşlerden hareketle söylenebilir ki fiziki donanım yeterli olduğunda kaynaştırmanın amacına ulaşabileceği düşünülmektedir. Özellikle bedensel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için fiziki donanım önem arz etmektedir. Fiziki donanımın sağlanmasıyla kaynaştırma eğitimindeki çalışma ortamlarından öğrenciler daha iyi faydalanabilir.

4.4.1.10. Rehber öğretmen yokluğu. Bu alt tema kapsamında yalnızca katılımcı sınıf öğretmeni M17 görüş bildirmiştir. Rehber öğretmen, okullarda akademik alanlarda çalışma verimliliğinde, davranışsal sorunlarda vs. birçok konuda uzman desteği sağlayabilecek konumdadır. M17 *“Bu konudaki en büyük problemim, kendime danışmanlık edecek, acil durumlarda başvurabileceğim, okulumuzda rehber öğretmen yok. Rehber öğretmen olmaması...”* (s. 185, 233-234) biçiminde engelle karşılaştığını ifade etmiştir.

Katılımcı sınıf öğretmeni, kendisine profesyonel destek olabilecek bir rehber öğretmene ihtiyaç duymaktadır. M17, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüyle ilgili olarak veya herhangi bir sorunla karşılaştığında rehber öğretmene danışma gereği hissetmektedir. Sınıf öğretmeni kaynaştırma eğitiminde uzman yardımını önemine vurgu yapmaktadır.

4.4.1.11. Destek eğitim odası yokluğu. Destek eğitim odası, kaynaştırma uygulamalarının olduğu okullarda öğrenciye bazı derslerde destek eğitimin verildiği eğitim ortamıdır. C18 *“Zaten ayrı bir oda olsa bir sınıf olsa... Derslerde o çocuğu sınıfa alırsak da en azından beşer onar dakika o odaya alabilirsek kaynaştırma öğrencisini. Orada bire bir sakin, huzur dolu bir ortamda o eğitimi verebilirsek daha iyi olur.”* (s. 140, 303-304-305-306) diyerek destek eğitim odasının olmamasından kaynaklı bir engelle karşılaştığını belirtmiştir.

Destek eğitim odası, özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretimden daha üst düzeyde yararlanabilmesi için gereklidir. Yasal zorunluluk gereği de kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı okullarda destek eğitim odası açılmalıdır. Sınıf öğretmeni, kaynaştırma eğitiminin bu şekilde daha etkili olacağını ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcı, bu tür bir engelle karşılaştığından bahsetmesine rağmen destek eğitim odasının okullarda yer alması sınıf öğretmenlerinin yükünü hafifletir. Bu sayede, kaynaştırma eğitimine olumsuz bakan sınıf öğretmenlerinin bakış açıları değişebilir.

4.4.2. Alınan Destekler

Bu tema kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda üç farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, (1) Rehberlik servisi, (2) Aile ve (3) Özel eğitim kurumu biçimindedir. Tablo 4.4'te ilgili frekans ve yüzdelik değerleri verilmiştir.

4.4.2.1. Rehberlik servisi. Tablo 4.4'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan ve katılımcıların en çok destek aldığı birim, rehberlik servisidir. Rehberlik servisinden, kaynaştırma öğrencisinin problem davranışlarından BEP hazırlamaya kadar çeşitli konularda destek alındığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Ş16 *“BEP nasıl hazırlanır, onu da bilmiyordum. Bunun için bize bir eğitim verilmemişti. Daha önce rehberlikle, çocuk psikolojisiyle ilgili eğitim aldım. Kurstur, seminerdir. Ama bu kaynaştırma nasıl olur? Bireyselleştirilmiş eğitim BEP, bilmiyorum. Sonra bununla ilgili kitap okudum. Dosyaları inceledim, baktım. Ona göre çocuklara lazım olacak kazanımlarla ilgili dosyayı hazırladım. Rehber öğretmen de yardımcı oldu sağ olsun. Birlikte hazırladık. Toplantılarımızı yaptık.”* (s.43, 40-41-42-43-44 arası) beyanında bulunan katılımcı BEP hazırlamada destek aldığını ifade etmiştir. Y17 ise *“Rehberlik servisi ile gerektiğinde, bazen işte Ali'nin sıranın üstüne çıkması konusunda rehber öğretmenle görüşürüyorum.”* (s. 42, 199-200) diyerek kaynaştırma öğrencisinin problem davranışı olduğunda rehberlik servisinden destek aldığını belirtmiştir.

Rehberlik servisi; kaynaştırma öğrencisiyle ilgili gerekli resmi işlemleri ve RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) ile öğretmen arasındaki iletişimi sağlamaktadır. Ayrıca, kaynaştırma raporunun hazırlanması aşamasında sınıf öğretmeniyle beraber iş yürütmektedir. Kaynaştırma öğrencisiyle ilgili planlamaların yapılmasında sınıf öğretmenlerine gerekli desteği sağlayabilmelidir. Katılımcılar da daha çok rehber öğretmenden çeşitli konularda yardım aldıklarını ifade etmiştir. Görüşler incelediğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yetkin bir kişiden yardım almanın gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Yine de katılımcıların yarısından daha azı bu alt tema kapsamında görüş bildirmiştir.

4.4.2.2. Aile. Alınan desteklerden birisi de ailedir. Aile, kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde yer alan önemli sacayaklarından biridir. H20 *“Ailesi ilgi gösterdi. Gelir giderdi sık sık. Nasıl yapalım gibi. Ben de şöyle yapalım, böyle yapalım, şunu okutalım. Söylüyordum sözlü olarak.”* (s. 121, 89-90) gibi ifadelerle, Y17 ise *“Aile bu konuda destek oluyor, annesi çok ilgileniyor. Onun çok faydasını gördüm. Aile desteklemese bu kadar*

öğrenemezdi diye düşünüyorum.” (s. 42, 197-198) ifadesiyle ailenin de kaynaştırma öğrencisinin eğitimindeki önemine dikkat çekmiştir.

Aile, çocuğun yaşamında oldukça önemli bir unsurdur. Özellikle özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerini aza indirmek için aile desteğinin olması sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitiminin başarısına inanmasını kolaylaştırabilir. Sınıf öğretmenlerinin dörtte biri aileden destek aldığını beyan etmiştir. Akademik becerilerin öğretiminde ailelerin desteğinin olduğu söylenebilir.

4.4.2.3. Özel eğitim kurumu. Alınan destekler kapsamında özel eğitim kurumu son alt tema olarak yer almaktadır. Özel eğitim kurumları, özel gereksinimli çocuklara destek eğitimi veren ve devlet tarafından teşvik alan kurumlardır. Kaynaştırma öğrencisinin durumu, seviyesi, problem davranışları hakkında özel eğitim kurumlarından destek alan sınıf öğretmenlerinden Y17 de *“Uyum problemi oluyor arada, değişik davranışlar gösterebiliyor. Onu da ben kendim çocukla görüşerek, ailesiyle görüşerek, özel eğitim öğretmeniyle görüşerek düzeltmeye çalışıyorum.”* (s. 35, 25-26) şeklinde verdiği beyanla gerektiğinde özel eğitim kurumlarıyla iletişime geçerek destek aldığını ifade etmiştir. S17 de kaynaştırma öğrencisinin takibini özel eğitim kurumuyla birlikte yaptığını *“Ben özel eğitimdeki öğretmeni diyalog içindeyiz. Nedir seviyesi? Nasıl gidiyor? O şekilde, iletişim halinde geçirdik yani.”* (s. 75, 235) ifadesiyle dile getirmiştir.

Özel eğitim kurumları, kaynaştırma öğrencisinin haftada en az iki saat destek eğitim aldığı yerlerdir. Sınıf öğretmenlerinin sıklıkla bu kurumlardan destek aldığını söylemek mümkün olmasa da ortaya çıkan görüşler incelediğinde katılımcılar öğrencilerinin performansları veya problem davranışlarıyla ilgili özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerden destek almaktadır. Bu kapsamda açığa çıkan görüşlerden hareketle, katılımcıların kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde yer alan ilgili tüm paydaşlarla (rehber öğretmen, aile, özel eğitim kurumu vs.) bütüncül bir şekilde çalışma yürütmeye çalıştıkları söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma sürecinde görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucu ortaya çıkan bulgular, diğer araştırma sonuçları ile birlikte ele alınmış ve bu bilgiler ışığında değerlendirmeler yapılmıştır. Aynı zamanda araştırma bulguları ve yapılan tartışmalardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeninden veri toplanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemelerin neler olduğunun açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle 12 ana tema ve 69 alt temaya ulaşılmıştır. Her bir alt probleme ilişkin olarak ortaya konan tartışma ve sonuç bölümleri aşağıda sunulduğu gibidir.

5.1.1. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Öncesi Süreçte Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın verilerinden hareketle elde edilen bulgular incelendiğinde, birinci alt probleme ilişkin olarak beş tema ve 29 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi”, “Öğrenme Materyallerinin Seçimi”, “Hazırbulunuşluk Tespiti”, “Öğretim Yöntem-Teknik Seçimi” ve “Amaç/Kazanım Belirleme Çalışmaları”dır. Herhangi bir öğretim programının işlerliği, verimliliği ve uygulanacak programın aksamaması açısından öğretim öncesi süreçte gerçekleştirilen düzenlemelerin önem arz ettiği su götürmez bir gerçektir.

Birinci alt probleme ilişkin olarak alınan görüşlere bakıldığında en çok gerçekleştirdikleri düzenleme, “Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” olarak ortaya çıkmıştır. Ortam düzenlemelerini de fiziksel ve öğretimsel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Fiziksel düzenleme olarak sınıf öğretmenleri, çoğunlukla oturma düzenine dikkat ettiklerini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da kaynaştırma öğrencisine kolay ulaşabilme, gerektiğinde müdahale edebilme şeklinde görüşler beyan etmişlerdir. Vural (2008, s. 54), Kargın ve diğerleri (2010, s. 2443), Sucuoğlu ve Kargın (2010, s. 265) da bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır. Oturma düzeni, fiziki düzenleme açısından yine sınıf öğretmenlerinin hem kolaylıkla düzenleme yapabildiği hem de öğretimin verimliliği için gerekli gördükleri başat düzenlemeler arasında yerini almaktadır. Diğer

fiziki düzenlemeler de (aydınlatma, ses ve tonlama, radyo vericisi) kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme durumuna göre sınıf öğretmenlerince gerçekleştirilmiştir. Sınıfın ısı, aydınlatma, sınıf büyüklüğü gibi fiziksel düzenlemeler gerektiğinde yapılabilirdir (Gürsel ve Vuran, 2010, s. 212; Güzel-Özmen, 2003, s. 82; Lewis ve Doorlag, 1999).

Öğretim ortamı düzenlemesinde çoğunlukla bire-bir öğretim ortamında çalışma yapıldığı görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin beyanları, genellikle diğer öğrenciler etkinliklerini yaparken veya görsel sanatlar gibi derslerde bire-bir eğitime zaman ayırdıkları şeklindedir. Bu zaman ayırma durumu sınıf öğretmenlerinin “vakit buldukça” tabiriyle uygunluk gösterse de bire-bir ortam düzenlemesi, kaynaştırma ortamlarında öğrenciyi sınıf seviyesine ulaştırmak ve temel becerileri kazandırmak için önemlidir. Kargın ve diğerlerinin (2010, s. 2443) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğretim ortamı, grup büyüklüğüne göre küçük veya büyük grup öğretimi şeklinde de düzenlenebilir (Gearheart ve diğ., 1996). Nitekim; grup çalışması, akran eğitimi ve tüm sınıf ortam düzenlemeleri de ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Benzer şekilde Munson (1986-1987) çalışmasında ortam düzenlemesinde akran eğitime yer vermiştir. Böylelikle süreç içerisinde akranlarının da yer aldığı öğretim ortamları (grup çalışması, akran eğitimi vb.) kaynaştırmanın amacına ulaşmasını sağlayabilecek ve etkililiğini artıracak düzenlemelerden biri olarak düşünülebilir. Burada dikkat çekici sonuç, kaynaştırma öğrencisinin de dâhil olduğu tüm gruba sunumun yapıldığı öğretim ortamı olan tüm sınıf ortam düzenlemesinin katılımcı sınıf öğretmenlerinin yarısı tarafından tercih noktası haline gelmesidir. Tüm sınıf, öğretim ortamının dezavantajları bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve kaynaştırma öğrencisinin özel gereksinimlerine dayalı plânlamanın yapıldığı bir sistemdir. Buradan hareketle, tüm sınıf ortam düzenlemesi bazı etkinliklerde kullanılabilir. Tüm ders sürecinde kullanıldığında kaynaştırma öğrencisinin öğrenme hızına uymayabileceği, gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılmasına ket vurabileceği için sıklıkla bu düzenlemeye yer verilmemelidir.

Öğrenme Materyallerinin Seçimi teması incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan alt temalar sırasıyla; yazılı materyaller, online kaynaklar, görsel materyaller, dokunsal materyaller, destekleyici teknolojik materyaller, işitsel materyaller ile ödevlerde düzenlemedir. Ders materyalleri, değişen öğrenme süreçlerine ve plânlamanın gereklerine göre değiştirilebilir ve uyarlanabilir (Lewis and

Doorlag, 1999, s. 88). Aynı şekilde Güzel-Özmen (2003, s. 82) de ders materyallerinin kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme durumuna, öğrenme özelliklerine ve performansına göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bulgulara bakıldığında görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, öğrencisinin yetersizlik türüne göre yazılı materyalleri basitleştirmiş, puntosunu büyütmüş veya kaynaştırma öğrencisinin seviyesine göre metinler hazırlamıştır. Yazılı materyallerin en sık yapılan düzenlemelerden biri olması yine de çağımız eğitim anlayışına uygunluğu hususunda kuşku yaratabilecek bir sonuçtur. Ayrıca online kaynaklar da sınıf öğretmenlerinin erişilebilirliği noktasında sıkıntı yaşamadıkları materyallerden olduğu için tercih sebepleri arasında yerini almıştır. Çeşitli öğrenme stillerine göre de materyallerin düzenlendiği (görsel, işitsel, dokunsal materyaller) ortaya çıkan sonuçlar arasında yer alırken bu durum, Kargın ve diğerlerinin (2010, s. 2442) yaptıkları nicel araştırmada sınıf öğretmenlerinin “öğretimi yaparken farklı duyulara hitap etmesi” önemli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Hazırbulunuşluk Tespiti, kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerinin belirlenmesi ve kaynaştırma öğrencisi için yapılacak düzenlemelere önayak olması bakımından dikkat çekicidir. Açığa çıkan sonuçlara bakıldığında veli görüşmesi, gözlem, öğretmen görüşmesi, ev ziyareti ve kaba değerlendirme ile kaynaştırma öğrencilerinin hazırbulunuşlukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden dörtte üçünün bu düzenleme kapsamında “veli görüşmesi” yaptıkları ortaya çıkmıştır. Batu (2000b, s. 44) ailelerle yapılacak görüşmelerde ailenin çocuğu hakkında en iyi bilgilendirmeyi yapabileceğinin önemini vurgulamaktadır. Güzel-Özmen; aileyle görüşmeler, öğrenci gözlemleri ve kaba değerlendirme araçları ile kaynaştırma öğrencisinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi sonucunda kaynaştırma eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (2005, s. 78). Ayrıca gözlem ve görüşme aracılığıyla da kaynaştırma öğrencisinin neyi, nasıl yaptığıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin tespitleri de alanyazınla (Gürsel ve Vuran, 2010, s. 206) örtüşen sonuçlar arasındadır. Sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi hakkında bir şekilde hazırbulunuşluk çalışmasında buldukları söylenilebilir. Esasında düşündürücü olan başka bir sonuç öğretim öncesi süreçte yapılan düzenlemeler alt problemine yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlarda ortam düzenlemelerinin daha sıklıkla yapılan düzenlemeler kapsamında yer almasıdır. Halbuki hazırbulunuşluk tespitinin kaynaştırma eğitimindeki yeri düşünüldüğünde daha sıklıkla yer verilen gereken düzenleme kapsamında olmalıdır.

Öğretim Yöntem, Teknik Seçimi temasında yer alan alt temalar ele alındığında düz anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma, yaparak yaşayarak öğrenme, doğrudan öğretim ve rol yapma elde edilen bulgular içerisinde yer almaktadır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri çoğunlukla düz anlatım yöntemini tercih etmişlerdir. Düz anlatım yöntemi, herhangi bir hazırlık ve düzenleme gerektirmeyen bir yöntem olarak görüldüğünden sınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla tercih edilmiş olabilir. Nitekim sınıf öğretmenleri, karşılaştıkları engeller içerisinde özel eğitim alan bilgisi eksikliği ile sınıf mevcudu gibi sorunlar öne sürmüşlerdir. Bu sorunlar, özel eğitim alanına özgü yöntem ve tekniklerin kullanılmasını engellemiş olabilir. Keel ve diğerlerine (1999, s. 1) göre de öğretmen, yöntem seçerken kendisinin yöntemi uygulama becerisine de dikkat etmesi gerekir. Karşılaşılan sorunlarla birleştiğinde sınıf öğretmenlerinin özel eğitimin gerektirdiği yöntemleri bilmemesi, kalabalık sınıflarda düz anlatım yönteminin pratiklik sağlaması ve yöntemi uygulayabilme becerisi açısından en uygun yöntemi seçtiği göze çarpmaktadır. Bu durum kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik durumunun da pek fazla göz önüne alınmadığının bir göstergesi olabilir. Araştırmanın bu bulgusuna karşıt olarak Vural (2008) sınıf öğretmenlerinin “düz anlatım” yöntemini daha az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

“Amaç-Kazanım Belirlenmesi” temasını oluşturan alt temalar; performansa uygun amaç-kazanım belirleme, işlevsel beceriler seçme ve ayrıntılı değerlendirme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencinin performansına uygun amaç-kazanım belirlediklerini ifade etmiştir. Kargın ve diğerleri (2010, s. 2442) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yapılması gereken düzenlemelerde “öğretmenin engelli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesi” maddesini önemli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, elde edilen araştırmamıza paralel olarak karşımıza çıkmaktadır. Güzel-Özmen (2003, s. 76) de kaynaştırma öğrencisinin temel becerilerde gösterdiği performansa göre öğretim programının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

İşlevsel beceriler seçme, amaç/kazanım belirleme düzenlemelerinde altı sınıf öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Scruggs ve Mastropieri (1995) de işlevsel beceriler seçme ve öğretilecek içeriğin en önemliden daha az önemliye doğru sıralanması gerektiğini belirtmektedir. Bakıldığında kaynaştırma öğrencileri için öğretilecek içeriğin onun işine yarayıp yaramaması ve temel beceriler kazandırıp kazandırmaması düşünüldüğünde işlevsel beceriler seçmek yerinde yapılmış bir düzenleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine de görüşme yapılan sınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla tercih edilen bir noktada

değildir. Başka bir amaç/kazanım belirleme düzenlemes olan ayrıntılı değerlendirme yalnızca bir sınıf öğretmeni tarafından belirtildiğinden sıklıkla yapılan düzenleme kapsamına almak mümkün görünmemektedir. Yine de tüm kazanımların tek tek incelenerek kaynaştırma öğrencisine uygunluğu açısından değerlendirilmesi kayda değer bir düzenleme olarak ifade edilebilir.

Bakıldığında öğretim öncesi süreçteki düzenlemeler bakımından hazırbulunuşluk tespitindeki düzenlemelerin amaç-kazanım belirleme çalışmalarıyla paralellik göstermesi beklenebilir. Ancak amaç- kazanım belirleme çalışmaları frekans değerleri bakımından en alt sırada yer almaktadır. Bu sonuca bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk tespitinden sonra yer alan amaç-kazanım belirleme çalışmalarında gerekli düzenlemeleri daha az yaptıkları söylenebilir. Bu da üzerinde düşünülmesi gereken ayrı bir çelişkili sonuçtur.

5.1.2. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan katılımcı sınıf öğretmenlerinin ikinci alt probleme yönelik görüşlerinden elde edilen verilerden hareketle ortaya çıkan bulgulara bakıldığında üç ana tema ve 18 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar sırasıyla; “Öğretim Sunumunda Yapılan Düzenlemeler”, “Doğru Tepkilere İlişkin Düzenlemeler” ile “Yanlış Tepkilere İlişkin Düzenlemeler” dir. Bu kapsamda kaynaştırma öğrencisine nasıl ders anlatıldığı ve kaynaştırma öğrencisinden aldıkları tepkilere yönelik gerçekleştirilen düzenlemeleri içermektedir.

Ders sunumunda kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl ders anlatıldığı ve ne tür düzenlemeler yapıldığına bakılacak olursa sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenci seviyesine uygun soru sordukları ve kaynaştırma öğrencilerinin çalışmalarını kontrol ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Munson (1986-1987) yaptığı çalışmada yöneltilen soruların, yetersizlikten etkilenmiş bireyin seviyesine göre düzenlendiği şeklinde benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin yaptıkları uygulamaların sınıf öğretmenin kendisinin veya oluşturduğu sistem aracılığıyla kontrollerinin yapılması gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2003, s. 86). Bunun yanı sıra ders sunumunda yapılan düzenlemelerin belirli bir düzenlemeye odaklanmadığı frekans değerlerine bakıldığında görülmektedir. Elbette ki bu durum, kaynaştırma öğrencilerinden bazılarının yalnızca fiziksel yetersizlikten etkilenmiş olmalarından kaynaklanabilmektedir. Ancak bazı sonuçlarla

birlikte düşünülduğünde öğretim ortamı olarak “tüm sınıf” düzenlemesinin katılımcıların yarısı tarafından tercih edilmesi bu sonuçların ortaya çıkmasında etken olabilir.

Ders sunumunda yapılan diğer düzenlemelere bakıldığında dikkat çekme, dersin başlaması ve sürdürülmesi için önemlidir. Aynı şekilde Prater (2003) öğretimin düzenlemesinin ilk adımını “dikkat çekme” olarak belirtmiştir. Vural (2008) da ders içeriğinin sunumunda sınıf öğretmenlerinin yaptıkları düzenlemelerden birisinin dikkat çekme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sözel yönergeler verme, yetersizlikten etkilenmiş kaynaştırma öğrencisine sınıf öğretmenin bir etkinliğin nasıl yapılacağıyla ilgili sözel olarak açıklama yapması ya da herhangi bir konuda yaptığı açıklamadır. Bunun için sınıf öğretmenin sade ve açık bir dil kullanması gerekmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999). Ayrıca konuyla ilgili ipuçları verme, kaynaştırma öğrencisinin öğrenme performansına yardımcı sözel, fiziksel ya da görsel özellikler içermektedir. Ellet (1993) ile Lewis ve Doorlag (1999) ipuçlarının kullanımının gerekliliğini belirtmektedir. İpuçları, kaynaştırma öğrencisinin bağımsız olarak uygulama yapabilmesinin sağlayan önemli aşamalardandır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin sıklıkla yer verebileceği bir düzenleme olmalıdır.

Somutlaştırma, sınıf öğretmenlerinin ders sunumunda anlattığı içeriğin kaynaştırma öğrencisi tarafından anlaşılmasını destekleyen düzenlemelerden biridir. Bu yolla, ders içeriğinin kaynaştırma öğrencisi tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Katılımcılardan yalnızca dört tanesi bu görüşü beyan etmiştir. Hâlbuki sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerine özellikle soyut konuları kavratmada destekleyici olarak bu düzenlemeye başvurabilmelidir. Bakıldığında sınıf öğretmenlerinin işlevselliği fazla olan bu düzenlemeyi sıklıkla tercih etmedikleri görülmektedir.

Güdüleme; öğrencinin neyi öğreneceği, öğreneği bilginin ne işe yarayacağı hakkında bilgi verilmesiyle veya farklı yollarla yapılabilecek bir düzenlemedir (Özmen, 2012 s. 190). Böylelikle kaynaştırma öğrencisinin derse ilgisi sürdürülebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin türlü yetersizliklerinin neden olduğu durumlardan kaynaklı dikkatlerini ve ilgilerini yoğunlaştırmada sıkıntılar yaşayabildikleri bilinmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin daha sık yer vermesi gereken bir düzenleme olabilir. Bakıldığında yalnızca üç katılımcının görüş bildirmesi, sınıf öğretmenlerinin nadiren bu düzenlemeyi yaptıklarını açığa çıkarmıştır.

Etkinlikleri sadeleştirme alt teması kapsamında ortaya çıkan görüşler, beş katılımcı sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin dikkat süresine göre

ders anlatımı yapılmadığında öğretmenler, ders dışı etkinliklerle ilgilendiğinden yakınmaktadır (Kargın ve Sucuoğlu, 2010, s. 234). Sınıf öğretmenlerinin bu sebeple etkinlikleri sadeleştirmesi ve öğretim süresinde düzenleme yapması istendik bir görüş olarak karşımıza çıkarken düzenleme yapan sınıf öğretmenin azlığı dikkat çekicidir. Diğer düzenlemeler: fiziksel yardım, derse katılımı sağlama, gömülü öğretim ve ilgi duyduğu etkinliği yaptırmadır. Bu düzenlemeler, sınıf öğretmenlerinin çoğu tarafından tercih edilmese de ihtiyaç halinde ders sunarken yapılan düzenlemeler kapsamında yerini almaktadır.

“Doğru Tepkilere İlişkin Düzenlemeler” teması altında ortaya çıkan görüşler sonucunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin doğru/uygun tepkilerine yönelik yaptıkları düzenlemelerin ikincil pekiştiriciler, birincil pekiştiriciler ve ben dili biçiminde ortaya çıktığı görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin performansına uygun ve öğrencinin ilgisini çekebilecek ödüllendirme sistemiyle ilgili düzenlemeler yapılabilir (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 110). Böylelikle kaynaştırma öğrencisinin sunulan içerikle ilgili performans düzeyinin artabileceği ve öğrenmenin daha kalıcı hale gelebileceği düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi doğru cevap verdiğinde ya da uygun bir davranış gösterdiğinde bu düzenlemeleri sıklıkla gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Kargın ve diğerleri (2010, s. 2443) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin pekiştiriciler kullanmayı “çok önemli” olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Batu ve diğerleri (2012, s. 197) uygun davranışların/tepkilerin artırılması hususunda “pekiştirme” kullanılmasını salık vermiştir. Bu sonuçlar, bulgularımızla örtüşmektedir. Bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin neredeyse hepsi yerine ve öğrencilerinin özelliklerine göre birincil ve ikincil pekiştiricileri kullanmaktadır. Scott ve diğerleri (1998) yaptıkları araştırmada öğretimsel düzenleme olarak davranışları pekiştirme kategorisine ulaşmıştır. Önder (2007, s. 49) ise yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini cesaretlendirmek için ödül kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ne var ki “ödül kullanımı” Vural’ın (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sıklıkla yaptıkları bir düzenleme değildir.

Ben dili, doğru/uygun tepkilere yönelik düzenlemelerde bir katılımcının görüşüyle şekillenmiştir. Sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisinin doğru/uygun tepkisinin sonucunda kendisinin nasıl hissettiğiyle ve öğrencinin davranışının neden doğru olduğuyula ilgili açıklama yapma yolunda bir düzenleme yapmıştır.

“Yanlış Tepkilere İlişkin Düzenlemeler” teması yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için önemli olan bir diğer düzenleme şeklidir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yanlış tepkilere yönelik sıklıkla yaptığı düzenleme “dönüt-düzeltilme”dir. Öğretmen, öğrenci yanlış yaptığında, cevap vermediğinde veya eksik cevap verdiğinde (Güzel- Özmen, 2003, s. 97) öğrenciye onun verdiği tepkinin yanlış olduğunu türlü şekillerde gösterebilir (Batu ve diğ., 2012, s. 92). Önemli olan da verdiği yanlış tepkinin düzeltilmeden geçilmemesidir. Sınıf öğretmenlerinden 19 tanesi bu düzenlemeyi sıklıkla yaptıklarını beyan etmişlerdir. Bu sonuca bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin yanlış/uygun olmayan tepkilere yönelik mutlaka kaynaştırma öğrencisini bilgilendirdiği söylenebilir.

Öğretime geri dönme ve rehberli uygulama ise katılımcılar tarafından sıklıkla yapılan düzenlemeler kapsamında olmamasına rağmen özel eğitimde yer alması bakımından önemlidir. Öğretime geri dönme, sunulan içeriğin istendik düzeyde gerçekleşmediği durumlarda, sınıf öğretmenin konuyu tekrar anlatmasını içermektedir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencisinin daha fazla kazanım elde etmesi (Keel ve diğ., 1999) ve bağımsız olarak öğretim amaçlarını gerçekleştirebilir konuma gelmesi (Güzel- Özmen, 2003) bakımından rehberli uygulamayı tercih edebilmelidir. Benzer şekilde Lewis ve Doorlag (1999, s. 99) da uygulamada rehberlik etmeyi düzenlemeler kapsamına ele almıştır. Sınıf öğretmenlerinden çok azının bu düzenlemeyle ilgili görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Nitekim karşılaşılan sorunlarda sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla özel eğitim alan bilgisi eksikliğinden mustarip oldukları düşünüldüğünde özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem-tekniklerin uygulanamamasının sebebi ortaya çıkmaktadır.

Mola ise birçok problem davranışın azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılan davranış değiştirme yöntemidir (Batu ve diğ., 2012, s. 213; Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 288). Görüldüğü üzere, katılımcı iki sınıf öğretmeni de molayı uygun olmayan/yanlış tepkilerde kullanmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi, yetersizlikten etkilenme derecesine göre çeşitli problem davranışları sergilediğinde veya ders ortamından sıkıldığında molaya başvurulmuştur. Sıklıkla düzenleme kapsamına alınmamasına rağmen yeri geldiğinde sınıf öğretmenlerinin başvurabileceği bir düzenlemedir.

5.1.3. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Süreci Sonunda Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim süreci sonunda gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler alt problemine ilişkin olarak ortaya çıkan temalar, ‘Ölçme ve

Değerlendirme Sisteminde Yapılan Düzenlemeler” ile “Sınavlarda Yapılan Düzenlemeler” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sisteminde yapılan düzenlemeler, Munson (1986-1987) ile Scot ve diğerleri (1998) tarafından da dile getirilmiştir. Cordona (2002) ise değerlendirmelerde yapılan düzenlemeler konusunda yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin bu düzenlemeyi “daha az kabul edilebilir” bulduklarını ifade etmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenleri çoğunlukla BEP kazanımlarına dayalı ölçme ve değerlendirme yapmışlardır. BEP kazanımlarına dayalı ölçme ve değerlendirme, öğrencinin gereksinimlerine göre hazırlanmış olan BEP’te yer alan amaçlara ulaşıp ulaşılmadığına göre değerlendirme yapılmasıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 372). Araştırma sonuçlarıyla Kargın ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışma paraleldir ve araştırmadaki 20 katılımcıdan 13’ü bu düzenlemeyi yaptıklarını beyan etmiştir. Kaynaştırma öğrencisini diğer bireylerden ayıran gereksinimlerinin farklı olmasıdır. Bu bağlamda da akranlarından farklı olarak ölçme ve değerlendirme işlemine tabi tutulması kaçınılmazdır. Ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında çeşitli şekillerde kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sisteminde düzenleme yapıldığı söylenebilir.

Öğrenci düzeyine dayalı ölçme ve değerlendirme, öğrencinin performansına göre yapıldığından sınıf ortalamasının altında ya da üstünde bulunan öğrenciler için oldukça etkili bir değerlendirmedir (Gürsel ve Vuran, 2010, s. 216; Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 376). Böylelikle kaynaştırma öğrencisi, bulunduğu sınıf seviyesinde sahip olması gereken becerilere sahip değilse başvurulabilir. Bunun için daha alt seviyedeki becerilere dayalı bir değerlendirme aracılığıyla kaynaştırma öğrencisinin kendi performansını daha rahat ortaya çıkarması sağlanabilir.

Ödevlere dayalı yapılan ölçme ve değerlendirme, alternatif değerlendirme sistemlerinin içerisinde yer almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 377). Bu sistem kaynaştırma öğrencisinin aldığı proje ödevleri gibi çalışmaların değerlendirmeye alınmasıdır. Böylelikle öğrencinin anlık değil süreç içerisinde yaptıkları da göz önüne alınmaktadır.

Katılımcı iki sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisinin sınıf içinde yaptığı her türlü çalışmayı değerlendirmeye almıştır. Ders içi katılıma dayalı ölçme ve değerlendirme sistemi, kaynaştırma öğrencisinin çok yönlü olarak değerlendirdiğinin bir göstergesidir. Bakıldığında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun tercih etmediği bir düzenlemedir. Katılımcılar, sınıf içi gözlemlerini değerlendirmeye katmış ancak bunun için herhangi

kontrol listesi vb. kullanmamıştır. Bu da sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme sisteminin yapılmadığı sonucunu açığa çıkarmaktadır.

Öğretim süreci sonunda yapılan düzenlemeler kapsamında ortaya çıkan bir başka tema da “Sınavlarda Yapılan Düzenlemeler” dir. Sınav türünde değişiklik yapma, sınav sırasında yardım etme ve sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan alt temalar kapsamındadır. Sınavlarda yapılan düzenlemeler, öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı dezavantajlarını ortadan kaldırarak öğrendiklerini ifade etmeye yardımcı olmaktadır (Gürsel ve Vuran, 2010, s. 213).

Sınav türünde düzenleme, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme durumuna göre sınıf öğretmenin ölçme ve değerlendirme sisteminde yer alan soruları doğru-yanlış, test, sözlü, klasik vb. şeklinde düzenlenmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 369). Vural (2008) ile Kargın ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmaların sonuçları bu bulguyla örtüşmektedir.

Sınav sırasında yardım etme alt temasına bakıldığında yalnızca bir sınıf öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Sınav sırasında yardım etme; kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme durumuna göre gerekli açıklamaların yapılması, sınav sorularının okunması gibi düzenlemeleri içermektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 366; Gürsel ve Vuran, 2010, s. 215). Sınıf öğretmenlerinin bunu sıklıkla yaptığını söylemek mümkün değildir. Aynı şekilde sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme de bir sınıf öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Sınav ölçeğinde biçimsel düzenleme; yazının puntosunu büyütme, soru sayısını azaltma vb. çalışmaları içermektedir (Gürsel ve Vuran, 2010; Özmen, 2012b; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ulaşılan sonuç alanyazınla örtüşmektedir ancak sınıf öğretmenlerinin sıklıkla bu düzenlemeyi yaptıkları söylenememektedir.

5.1.4. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Düzenlemeler Sırasında Karşılaştıkları Engeller ve Alınan Desteklere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma eğitiminde katılımcı sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engelleri ve engelleri aşmak için aldıkları destekler yönünde sorulan dördüncü alt problem kapsamında ortaya çıkan ve isimlendirilen ana temalar, ‘Karşılaştıkları engeller ve Alınan destekler’ dir.

“Karşılaşılan Engeller” olarak isimlendirilen temada, 11 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla karşılaşılan engeller “özel eğitim alan bilgisi eksikliği” ve “aileden

kaynaklı engeller”dir. Özel eğitim alan bilgisi eksikliği; Boer ve diğerleri (2011), Bradshaw (2009), Cardona (2009), Fakalode ve Adeniyi (2009), Fuchs (2009-2010), Hwang ve Evans (2011), Kuyini ve Mangope (2011), Önder (2007), Scot ve diğerleri (1998) ile Vural’ın (2008) yaptığı çalışmalarla örtüşmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin yapmadığı düzenlemelerin veya kaynaştırmaya olumsuz bakmalarının sebebi olarak, kaynaştırma hakkında yeterli eğitim ve/veya hizmet-içi eğitim almamaları görülebilir.

Aileden kaynaklı engeller ele alındığında sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisinin ailelerinin işbirliğine kapalı olduğu ve çocuklarının evde ders çalışmasına yardımcı olmadığı şeklinde sorunlar dile getirmiştir. Önder (2007) de yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin süreç içerisinde aileden kaynaklanan engellerle boğuşmak durumunda kaldığı söylenebilir.

Zaman yetersizliği bulgusu ele alındığında Hwang ve Evans (2011), Schumm ve Vaughn (1992) ile Vural’ın (2008) yaptığı çalışmalar araştırmamızla örtüşmektedir. Diğer öğrencilerin öğretim programının yetiştirilmesi gerektiği sonucu da kaynaştırma öğrencisine ayrılan zaman dilimlerinin ‘kayıp zaman’ olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmanın ruhunu tam olarak kavrayamadıklarından ve kaynaştırma öğrencisinden beklentilerini düşük tutmalarından kaynaklı olabilir.

Açığa çıkan diğer engellere bakıldığında öğrenciden kaynaklı engeller, Schumm ve Vaughn (1992) ile Vural’ın (2008) yaptığı çalışmalarla paraleldir. Sınıf mevcudu da sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları engellerden biridir. Fuchs (2009-2010), Kuyini ve Mangope (2011) ile Vural (2008) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Materyal eksikliği hususunda Kuyini ve Mangope (2011), Schumm ve Vaughn (1992) ile Vural (2008)’ın yaptığı çalışmanın sonucu bulgularla paralellik göstermektedir. Öğretmenin sorumluluğu-öğretmene çok iş düşmesi, Fuchs (2010) ile Schumm ve Vaughn’un (1992) çalışmalarında da benzer şekilde açığa çıkmıştır. Fiziki donanım eksikliği sonucunu destekleyen nitelikte çalışma sonuçlarını Kuyini ve Mangope (2011), Schumm ve Vaughn (1992) ile Vural (2008) da belirtmiştir. Engeller teması, sınıf öğretmenleri bireysel olarak daha çok neyle karşılaşmışsa onunla ilgili olarak açığa çıkmıştır. Bu sebeple oldukça yoğun veriler elde edilmiştir. ele alındığında bu tema kapsamında karşılaşılan her engel, sınıf öğretmenlerinin tutumunu ve kaynaştırmaya bakışını etkileyebilir. Bu sebeple, kaynaştırma tam bir bütünlük içerisinde ele alınmalıdır.

Rehber öğretmen yokluğu, destek eğitim odası eksikliği ortaya çıkan engeller kapsamındadır. Yalnızca bir katılımcı sınıf öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Tüm bu engellere bir bütün olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin çeşitli sebeplerle kaynaştırma eğitiminde zorlandıkları, yalnız bırakıldıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir.

“Alınan Destekler” teması, sınıf öğretmenlerinin karşılaşılan engelleri aşmada ne tür destekler aldıklarını içermektedir. Alınan desteklerin frekans dağılımı bakımından en alt sırada yer alması sınıf öğretmenlerinin bu süreçte yalnız bırakıldıklarını düşündürmektedir. Bakılacak olursa katılımcı sınıf öğretmenleri en çok rehberlik servisinden destek aldıklarını dile getirmiştir. Rehberlik servisi, kaynaştırma eğitiminde profesyonel anlamda sınıf öğretmenlerine destek olabilir. Kargın ve diğerleri (2010), Önder (2007) ile Vural’ın (2008) çalışmaları bu sonuçla örtüşmektedir.

Alınan diğer destekler incelendiğinde aile desteği alan sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olmadığı göze çarpmaktadır. Benzer şekilde Vural (2008) da çalışmasında sınıf öğretmenlerinin aileden destek aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Düşünüldüğünde aileden alınan desteğin az olması karşılaşılan engellerde aileden kaynaklı engellerin dile getirmesiyle örtüşmektedir. Ailenin kaynaştırma eğitimindeki yeri ve önemi su götürmezken ailenin kaynaştırma eğitiminde tam anlamıyla yer almaması araştırılması gereken bir sorun olarak da açığa çıkmaktadır.

Alınan destekler temasında yer alan Özel eğitim kurumları, ülkemizde devlet tarafından desteklenen ve özel gereksinimli öğrencilerin haftada belli saatlerde eğitim almasına yardımcı olan kurumlardır. Sınıf öğretmenlerinden yalnızca dört tanesi herhangi bir konuda gerektiğinde kurumla iletişim halinde olduklarını ifade etmişlerdir. Böyle bir iletişim sayesinde kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde eşgüdüm sağlanabilir ancak bu işbirliği anlayışının sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlerden hareketle verimli olarak işlemediği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmadan hareketle, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemelere dayalı olmak üzere oluşturulan öneriler iki temel nokta dikkate alınarak sorgulanabilir. Bunlardan birincisi, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için gerçekleştirecekleri öğretimsel düzenlemeler ve bu düzenlemelere dayalı uygulamalar

hakkındaki önerilerdir. Diğeri ise bu konuda ileride yapılacak araştırmalara dayalı olarak araştırmacılara yönelik önerilerdir.

İlk olarak, kaynaştırma eğitiminde yapılan öğretimsel çalışmalar kapsamında sınıf öğretmenlerinin bazı düzenlemeleri hayata geçirmede yetersiz kaldıkları göze çarpmaktadır. Bunun sebebi de katılımcı sınıf öğretmenlerinden 13'ünün herhangi bir eğitim/hizmet-içi eğitim almamasıdır. Kaynaştırma eğitiminin her kademe ve seviyedeki yaygınlığı düşünöldüğünde sınıf öğretmenlerinin bu süreçte herhangi bir eğitim almamaları ciddi bir sorun olarak her araştırmada açığa çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili ciddi ve kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi önerilebilir.

Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan engellerden bazıları okulların fiziki donanımı, materyal eksikliği, destek eğitim odası eksikliği gibi sorunlardır. Bu gibi sorunların çözüleceği kurum MEB'tir. MEB, bu noktada saha araştırması yapabilir ve gerekli fonu ayrılabilir. Kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği her okulda destek eğitim odası açılabilir. Destek eğitim odaları, yasal mevzuat gereği de zorunludur. Böylelikle kaynaştırma eğitimi daha sağlıklı bir yapıya kavuşabilir. Sınıf öğretmenlerinin iş yükü azaltılabilir ve sınıf öğretmenleri, bu durumda daha olumlu bir bakış açısına sahip olabilir.

İkinci olarak, yapılan çalışma nitel veri setinden elde edilen görüşler eşliğinde yürütölen bir durum çalışmasıdır. Kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin yaptıkları düzenlemeler bağlamında deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu biçimde, öğretimsel düzenleme yapılan ve yapılmayan sınıflar karşılaştırılabilir. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması da yapılarak kaynaştırmanın düzenlemeler boyutu her yönüyle doğal ortamı içerisinde ve ayrıntılı ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. S. Eripek (Ed.), Özel eğiti(197-201). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi.
- Akçamete, G. Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Akkök, F. (2005). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. A. Ataman. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (119-139). 2.baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Morpa Yayınevi.
- Ataman, A. (Ed.) (2012). Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
- AYPF (American Youth Policy Forum) & CEP (Center on Education Policy) (2002). Twentyfive years of educating students with disabilities: the good news and the work ahead. Washington: American Youth Policy Forum and Center on Education Policy. 3Mart2014’de http://www.aypf.org/publications/special_ed.pdf alınmıştır.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri.Kastamonu Eğitim Dergisi,18(2), 345-354.
- Batu, S. (2000a). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. (2000b). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: patronaj ve nepotizm. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 26(1), 1-13.
- Beacham, N.&Rouse, M . (2012). Student teachers’ attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 3–11.
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S. and Valenti, M. (2010).Inclusive education research & practice, Maryland Coalition for Inclusive Education. www.mcie.org adresinden elde edildi.
- Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331-353.

- Borg, W. R., Gall, J. P., & Gall, M. D. (1993). *Applying educational research: A practical guide*. White Plains, NY: Longman.
- Bradshaw, K. (2009). Teachers' attitudes and concerns towards integrating students with special needs in regular classrooms: a united arab emirates perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 49-55.
- Cardona, C. M. (2002). Instructional adaptations in inclusive classroom in Spain: feasibility and effectiveness of implementation. Educational Resources Information Center. <http://ericfacility.org> sayfasından alınmıştır.
- Cardona, C.M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of The International Association of Special Education*, 10(1), 33-41.
- Çayır, A. (2009). Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3.sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). BM Genel Kurulu, 20 Kasım 1989. <http://www.unicefturk.org/public/uploads/files/5db1679769f48db888ea765a01dfc8ca9ff67b70.pdf> adresinden elde edildi.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research planning, conducting, and evaluating qualitative research* (3rd Ed.). NJ: Pearson Education.
- Demir, M.K., Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3)Ü, 719-732.
- Department for Education (2011). Support and aspiration: a new approach to special educational needs and disability, a consultation. 8 Mart 2014'de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Green-Paper-SEN.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25–39.
- Diken, İ. H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S.Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (s.23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. (Editör). (2010). *İlköğretimde kaynaştırma.*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi. (1976). BM Genel Kurulu, 3 Ocak 1976. <http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/3507--Ekonomik,-Sosyal-ve-Kulturel-Haklara-Iliskin-Uluslararası-Sozlesme.pdf> adresinden elde edildi.
- Ellet, L. (1993). Instructional practices in mainstreamed secondary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*. 26(1), 57-64.
- ERG ve TOHUM (2011a). Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler. İstanbul: Mega Basım.

- ERG ve TOHUM (2011b). Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi. Türkiye'dekaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: politika ve uygulama önerileri. İstanbul: İmak Ofset.
- Fakolade, O.A. & Adeniyi, S.O. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: the case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 60-65.
- Fuchs, W. W. (2009-2010).Examining teachers' perceived barriersassociated with inclusion. *Srate Journal Winter* , 19(1), 30-35.
- Fuchs L.S., Fuchs D.& Bishop N. (1992). Instructional Adaptation for Students at Risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W. & Gearheart, C.J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom* (Sixth edition). New Jersey: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, N. (2004a). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, N. (2004b). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 79-88.
- Gözütok, F.D.,(1995). Öğretmenlerin demokratik tutumları. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Güteryüz, Ş.O. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların betimlenmesi (Basılmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürsel, O ve Vuran, Sezgin. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (193-230). Ankara: Pegem.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (71-103). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 29-42.
- Hwang, Y.&Evans, D.(2011). Attitudes towarda inclusion: gaps between belief and pratice. *International Journal Of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Jordan, A. Lindsay, L. & Stanovich, P.J. (1997) Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-93.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. (20.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf

- öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (4), 2431-2464.
- Kavale, K.A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 201-214.
- Keel, M.C., Dangel, H.L. & Owens, S.H. (1999). Selecting instructional interventions for students with mild disabilities in inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children*, 31(8), 1-6. 0015511X
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek. (Ed.), *Özel eğitim* (s. 17-25), Eskişehir:Açık öğretim Fakültesi Yayınları
- Kulaksızoğlu, A. (Editör). (2003). *Özel eğitime giriş: farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon.
- Kuyini, A.B.&Mangope ,B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive, education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20-37.
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (bep) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuz, T. (2001). Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Kuzu, S. (2011) Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lee, S.H., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis,R.A. & Wehmeyer, M.L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199–212.
- Lee, S. Wehmeyer, M. Soukup, J. & Palmer, S. (2010), Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-223.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. New York: Routledge.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms* (Fifth edition).. New Jersey: Upper Saddle River.
- Lieberman L.J.& Houston Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion. a handbook for physical educators*. United States of America: Human Kinetics.
- Martinez, R.S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3),473-494.

- MEB, (2000). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği., Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı.
- MEB. (2007). MEGEP: Çocuk gelişimi ve eğitimi: Kaynaştırma eğitimi.
- MEB. (2010). Okullarımızda 3N (neden, niçin, nasıl) kaynaştırma? Yönetici, öğretmen, aile kılavuzu.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2008). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluylaieitimuygulamasgenelgesi.pdf adresinden elde edildi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete, 1739, 24 Haziran 1973. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden elde edildi.
- Munson, S.M. (1986-1987). Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students. *The Journal of Special Education*, 20, 490-499.
- Nizamoğlu, N. (2006). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Önder, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). T.C. Resmî Gazete, 26184, 31.05.2006.
- Özgür, İ. (2001). Özel eğitimde kaynaştırma yönteminin boyutları ve sağladığı yararlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (21), 60-62.
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özmen, E.R. (2012a). Öğretim stratejileri. E.R.Özmen (Ed.), *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması (Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci)*. (227-268). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özmen, E.R. (2012b). Sınıfta ölçümler ve değerlendirme uygulamaları. E.R.Özmen (Ed.), *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması (Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci)*. (83-136). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özyürek, M. (2000). Bireysel farklılığa psikoloji yaklaşımlarıyla bakış. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Panzavolta, S. & Lotti, P. (2012). Integrating students with special needs into mainstream classrooms: The role of ICT. SENnet Project Thematic Report No. 1.
- Prater, M.A. (2003). She will succeed! Strategies for success in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35(5), 58-64.

- Rosenberg, M.S., O'shea, L. & O'shea, D.J. (1998). Student teacher to master teacher. a practical guide for educating students with special needs (Second edition). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Salend, S.J. (1998). Effective mainsteraming: creating inclusive classrooms. (Third edition). New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.
- Salend, S.J. (2005). Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices for all students. (Fifth edition). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Sangeeta (2014, Şubat, 20). Curriculum adaptation for inclusive classrooms in the new millenium: Role of teachers. Reader in Special Education. <http://www.documbase.com/Reynolds-RCI.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Kantaş Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Schumaker, J. & Lenz, K.(1999). Adapting curricular materials. Volume 3: Grades six through eight adapting language arts, social studies and science materials for the inclusive classroom. www.eric.ed.gov adresinden elde edildi.
- Schumm , J.S. & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(2) , 81-90.
- Scott, B.J., Vitale M.R. & Masten W.G.(1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Scrugss, T.E. & Mastropieri M.A. (1995). What makes special education special? evaluating inclusion programs with the pass variables. *The Journal of Special Education*, 29(2), 224-233.
- Simmons, D.C., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1991). Instructional and curricular requisites of mainstreamed students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24(6), 354-361.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. (1998). Teaching students with special needs in inclusive settingsn (Second Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar -yöntemler-teknikler. (1.baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(1), 41-57.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. A.Konrot. (Ed.), 13.Ulusal özeleğitim bildirileri: özel eğitimden yansımalar (82-92). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Tekin, E. (2005). Etkili öğretim. A.Ataman. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (105-115). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521.
- tkb.meb.gov.tr/yönetmelik
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
- Turhan, C. (2007). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük 1 A-J* (9. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). T.C. Resmi Gazete, 17863, 09.11.1982. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.2709&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=anayasa&Tur=1&Tertip=5&No=2709> adresinden elde edildi.
- Türkoğlu, Y.K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- U.S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services (2010). Thirty-five years of progress in educating children with disabilities through IDEA.U.S. Department of Education. Washington D.C. <http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea5/history/idea35history.pdf>. adresinden elde edildi.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. A. Konrot. (Ed.), 13. Ulusal özel eğitim kongresi bildirileri: Özel eğitimden yansımalar (121-135). Ankara: Kök yayıncılık.
- Uzuner, Y.(1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. A.A. Bir. (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, F. (2010) Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Adana.
- Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yapıcı, M. (2006). İnsan ve şiddet. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1-3.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yöner, S. (2009). İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

EKLER

EK- 1. Veri Toplama Aracı**GÖRÜŞME FORMU****EK 1. GÖRÜŞME FORMU****Araştırma Sorusu:**

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemeler Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

OKUL..... tarih:.....
 Cinsiyet.....
 Yaş:.....
 Hizmet yılı:.....
 Eğitim düzeyi:.....
 Kaynaştırmayla ilgili hizmet öncesi veya hizmet-içi eğitim aldınız mı?.....

GİRİŞ

Merhaba, ben Gurbet Batmaz. Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulunda çalışmaktayım. (Şu an ise Denizli Bilim ve Sanat Merkezi'nde görevlendirme olarak çalışmaktayım.) Kaynaştırma eğitimini şu an uygulayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaptıkları öğretimsel düzenlemelere ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin bilgilerine başvurulacaktır. Araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, ileriki araştırmalara kaynaklık etmesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitimlerindeki iyileştirici çalışmalara katkıda bulunması ümit edilmektedir. Araştırma verileri yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşme sürecinde elde edilen kişisel bilgilerin tümü gizli tutulacaktır. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gurbet BATMAZ
 Pamukkale Üniversitesi
 Yüksek Lisans Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kaynaştırma öğrencisinin mevcut halini, neleri bildiği neleri öğrenebileceğini nasıl ortaya çıkarıyorsunuz? Kısacası hazır bulunuşluğunu belirlemek için neler yapıyorsunuz?
2. Kaynaştırma öğrencisi için öğretim programı içindeki amaçları ve kazanımları belirlerken ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
3. Öğrenci kazanımlarını öğretmek için ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz? Ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?
4. Kaynaştırma öğrencisiyle öğretim yaparken (kazanımları gerçekleştirirken)
 - a. Hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?
 - b. Ders materyallerinde ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
5. Kaynaştırma öğrencisi için ortamları düzenlerken;
 - a. Fiziksel ortamlarda ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
 - b. Öğretimsel ortamlarda (tüm sınıf, birebir, grup vb.) ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?

EK- 1. Veri Toplama Aracı

6. Öğrencinin öğrenme tepkilerine yönelik olarak ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
 - a. Öğrenci doğru/uygun tepki gösterdiğinde
 - b. Öğrenci yanlış/ uygun olmayan tepki gösterdiğinde
7. Öğretim sırasında genel öğretim programı içerisindeki herhangi bir konuyu sunarken, anlatırken ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
8. Öğretim sonu değerlendirmesinde ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
9. Öğretimsel düzenlemeleri yaparken ne tür engellerle karşılaşıyorsunuz? Bunun için ne tür destekler alıyorsunuz?
10. Kaynaştırma eğitimine bakış açınız nasıldır?
11. Konuyla ilgili veya eklemek istediğiniz herhangi başka görüşleriniz var mı?



EK-2: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/2299704

06/06/2014

Konu: Anket Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14/05/2014 tarih ve 10213 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Gurbet BATMAZ "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasına veri toplamak üzere ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki İlkokullarda anket uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2013/2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza:

Aslı ile aynıdır

06/06/2014

Mahmut TUĞ

O L U R.

.../06/2014

Alp ASLANARGUN

Vali a.

Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c5f5-97f5-3e88-a1ae-6671 kodu ile yapılabilir.

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer

: S.GELMİŞ VHKİ
:(0 258) 265 55 54 dahili 708
:(0 258) 265 01 69

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Gurbet
Soyadı	BATMAZ
Doğum Yeri ve Tarihi	Simav 13.06.1989
Uyruğu	T.C.
İletişim	pamukkale20111988@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Yeşiltepe İlköğretim Okulu
Lise	Bornova Mustafa Kemal Lisesi
Yüksek Öğretim(Lisans)	İstanbul Üniversitesi (sınıf öğretmenliği- Türkçe öğretmenliği ÇAP)
Yabancı dil	
İngilizce-KPDS-Mayıs 2012	70
İngilizce-ÜDS-Mart 2012	75
Mesleki Deneyim	
2009-2011	Hakkari Geçitli YİBO
2011 Şubat-2011 Haziran	Denizli İl MEM- Denizli Halk Eğitim Müdürlüğü
2011-2012	Çamlık Özel Eğitim Okulu
2012-2016	Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulu
2016-	Ressam İbrahim Çallı Ortaokulu